

REVISTA CMBRAE

2016

Anul I

Numărul

01

Revistă periodică on-line editată de
Centrul Municipiului Bucureşti de
Resurse şi Asistenţă Educaţională

REDACŢIA

Sediul:
Str. Heliade între vii nr. 36,
sector 2 Bucureşti

Telefon: 031.805.31.90
Fax: 031.805.31.90
E-mail:
revistacmbrae@gmail.com

Web site:
www.cmbrae.ro

© Copyright CMBRAE
Toate drepturile rezervate

COLEGIUL DE REDACŢIE

Coordonatori:
Aurelia Florina Stănculescu
Robert Florin Florea
Redactor şef:
Mădălina Radu
Grafică & DTP:
Tudor Stanciu

REDACTORI:
Carmen Manuela Cazan
Ioana Andreea Ciocâlteu
Ramona Elena Stemate

La realizarea acestui număr au colaborat:

Iuliana Bărbuceanu
Silvia Ciotir
Nicoleta - Valentina Gafiţa
Iulia Ghimpe
Mihaela Inocan
Claudia Jarnea
Simona Gabriela Luca
Monica Seceleanu
Valeria Balaban
Rodica Cristescu
Alina Mihaela Munteanu
Mircea Sorin Mircea
Adrian Ibiș
Mădălina Radu
Andreea Ioana Ciocâlteu
Manuela Cazan
Angelica Sima
Monica Stoian

Secţiunile revistei

- Eveniment
- Studii
- Bune practici
- Proiecte de succes
- Share
- Apariţii editoriale

ISSN 2501-7020
ISSN-L 2501-7020

Imaginile folosite sunt sub licenta "Creative commons" si preluate de pe site-urile de profil

CUPRINS

Mini-interviuri în oglindă pag.3

Gânduri la început de drum pag.4

Studiul privind opțiunile școlare și profesionale ale elevilor de clasa a-VIII a pag.6

Dezechilibre afective apărute la copii pe fondul tulburărilor de limbaj pag.7

Dacă 6B ar avea ceva de spus pag.9

Culorile emoțiilor pag.10

Tipologii de conflicte, din cadrul unei instituții de învățământ ... pag.11

Teatrul educațional – resursă prețioasă în dezvoltarea creativității pag.12

11 sugestii de comportament în fața elevilor „problemă” pag.14

Abordarea comportamentului nepotrivit al elevului cu o atitudine adecvată pag.15

Cum asigurăm un climat plăcut în clasă pag.15

Atelierul de creație și re-creație pag.16

Rolul conștiinței fonologice în însușirea limbajului citit-scris pag.17

Creșterea și educarea copiilor cu încredere în propriile abilități pag.19

Perspective și abordări ale fenomenului de bullying pag.20

Abordare teoretică privind activitatea de orientare școlară și profesională a elevului cu conduită deviantă pag.24

Devianța juvenilă – confuzie conceptuală pag.25

Adaptarea la mediul grădiniței pag.26

Proiect educațional „Tradiție și spiritualitate în artă” pag.27

Platformă online pentru consilierea în carieră a elevilor pag.28

Social Media & Web Platform in the Classroom pag.29

Apariții editoriale pag.30

Responsabilitatea privind Legea dreptului de autor pentru conținutul articolelor publicate aparține în exclusivitate autorilor.

Toate drepturile acestei ediții aparțin editorului - CMBRAE. Orice reproducere integrală sau parțială, prin orice procedeu, efectuate fără permisiunea editorului este ilicită. Sunt acceptate reproduceri cu acordul scris al editorului, strict rezervate utilizării sau citării justificate în scop științific.

Mini-interviuri în oglindă



Prof. **Aurelia Florina Stănculescu**
Director CMBRAE

1.Când și cum ați debutat în activitatea de consiliere școlară?

În 1999, dupa terminarea facultății, am dat examen de titularizare pentru a deveni profesor consilier. Eram deja titulară a sistemului de învățământ ca învățătoare, în urma absolvirii Liceului Pedagogic. În anii facultății am realizat că, pe lângă activitațile specifice postului de învățător desfășuram, într-o manieră intuitivă, și activități de consiliere. Mă regăseam ca atitudine, ca abordare în lucrul cu copiii în ceea ce învățam zi de zi la cursuri. Știam, simțeam că pot să-i ajut pe copii, pe mult mai mulți copii, din această ipostază. Mesajele lor ulterioare mi-au confirmat că am facut o alegere bună. Îmi plac copiii. Inocența, candoarea, curiozitatea, sinceritatea și franchetea lor mă ancorează într-o realitate nefardată, îmi dau energie și mă motivează să fac ceea fac. Copiii sunt autentici, avem multe de (re)învățat de la ei.

2.Care este cea mai mare realizare a dumneavoastră ca director CMBRAE?

Realizările, dacă insinuați că ele există, sunt ale întregii rețele de profesori consilieri și logopezi. Ca manager am încercat să-mi păstrez calitățile profesionale și umane care, poate, au condus la numirea mea în această funcție. Dacă am reușit, vă pot spune colegii nostri. Corectitudinea, onestitatea, respectul față de celălalt, dorința de a construi, de a dezvolta au fost și sunt coordonatele care îmi ghidează activitatea.

Dacă aș fi un observator tăcut și invizibil, cu misiunea de a investiga cine, ce e CMBRAE ăsta, în raportul de monitorizare aș scrie:
- CMBRAE ăsta nu e doar o instituție, e un brand; cred că acronimul va trece în curând prin procesul de substantivizare (au zis-o și altii, unii chiar miniștri);
- sunt zece ani de când există sub denumirea asta, mai exact din 9 martie 2006; până atunci existau consilierii și logopezii ca entități distincte, fără personalitate juridică, ei sunt fundația CMBRAE;
- deși sunt 247 de profesori consilieri și logopezi răspândiți în 353 unități școlare din București, formează o rețea bine conectată, care are reacții prompte. Ce-i face pe acești oameni să fie așa consonanți? Poate faptul că sunt o specie aparte de cadre didactice!
- îi găsești implicați în multe proiecte în școli, îi vezi la multe cursuri de formare, îi vezi săptămânal în activități metodice cu teme și abordări interesante și provocatoare;
- scriu cărți, articole în reviste de specialitate, dau interviuri la radio și TV, au bloguri interesante;
- oamenii ăștia sunt dornici să cunoască, să împărtășească, să ajute;
- sunt prompți, implicați, pasionați, creativi, sensibili, altruiști, nu sunt orgolioși, învață unii de la alții;
- sunt bine organizați; au metodiști și responsabili de comisii metodice în fiecare sector, oameni dedicați, sufletiști, profesioniști;
- au, în sfârsit, sediu; după 4 ani de pribegie prin camere de cămin și holuri deasupra unei cantine, au un etaj întreg doar al lor, în Școala Gimnazială nr. 145;
- au finalizat și 4 proiecte strategice cu fonduri europene; așa au reusit să-și doteze și să-și mobilize etajul;
- au nenumărate colaborări cu instituții publice și ONG-uri;
- au din ce în ce mai multe sarcini alocate prin ordine de ministru; le-ar prinde bine dacă ar mai primi niște posturi de consilieri și logopezi; demersuri au făcut în fiecare an;
- și.....au o echipă managerială funcțională, sunt norocoși!
Concluzia raportului: CMBRAE, deși e o instituție relativ nouă, are câteva realizări care îi fac amprenta vizibilă!

Dacă ceea ce a consemnat observatorul acesta mai sus este ceea ce văd cei mai mulți dintre noi, atunci pot să spun, la capitolul realizări personale și profesionale, că am șansa să fiu directorul unor oameni deosebiți.

3.Care credeți că este deosebirea esențială între un profesor consilier școlar și un profesor de oricare altă materie?

După cum spuneam, consilierii și logopezii sunt o altă specie de profesori. Faptul că în activitatea lor principală (nu vorbim de cele 4 ore de predare în care nu suntem consilieri, suntem profesori de socio-umane), „obiectul muncii" este, finalmente, sufletul copiilor îi plasează într-o poziție distinctă, privilegiată în raport cu celelalte categorii de profesori. Dar, pe cât de privilegiată le este poziția, pe atât de delicată, importantă și încărcată de responsabilitate le este sarcina. Să ajungi la sufletul unui copil nu e ușor. Și dacă ajungi, ești dator ca toate „atingerile" tale să fie balsamice. Fără suflet nu existăm. De aici pornește totul în această meserie.

4.Un gând pentru Revista CMBRAE?

Asemenea unui nou-născut, urez Revistei CMBRAE, care debuteză online cu acest prim număr, mulți ani de ființare, articole interesante, doritori să-i umple rubricile și prospeţime în abordări!



Prof. **Robert Florin Florea**
Coordonator CMBAP

1. Când şi cum aţi debutat în activitatea de consiliere şcolară?

În anul 2002, în urma susţinerii concursului de titularizare am optat pentru activitatea de consiliere şcolară. Şi nu am regretat. Activitatea în acest spaţiu de interacţiune educaţională oferă, poate mai mult decât „fixarea" în textura unei discipline consacrată dintr-un soi de ortodoxie didactică, o viziune cumva mai amplă şi mai contextualizată.

2. Care este cea mai mare realizare a dvs. în calitate de coordonator CMBAP?

Realizările pot fi măsurate în timp şi probabil că sunt câteva, însă un gest de autoevaluare al activităţii de până acum m-ar determina să spun, că încep să constat un soi de agregare a intereselor specifice acestei profesii. Şi când vorbesc despre interese specifice mă refer inclusiv la cele de cunoaştere şi investigare a problematicii complicate şi dificile a naturii umane, indiferent de vârsta luată în considerare.

3. Care credeţi că este deosebirea esenţială între un profesor consilier şcolar şi un profesor de oricare altă materie?

Nu pornesc în mod necesar de la premisa, că există o deosebire între un profesor care este „aşezat" într-o disciplină anume şi cel care îndeplineşte rolul de consilier şcolar, ci încerc să stabilesc funcţii de complementaritate, de acţiune integrată în spaţiul relativ impersonal a ceea ce numim servicii educaţionale.

4. Un gând pentru Revista CMBRAE?

Era o iniţiativă necesară, care iată în cele din urmă se îndeplineşte!

Gânduri la început de drum



Este bine cunoscut faptul că, rezultatele educației școlare depind de colaborarea dintre familie și școală. Ca parteneri, evident că fiecare dintre părți are o serie de așteptări de la cealaltă parte. Școala dorește ca părinții să susțină, în fața elevilor, politicile și regulamentele școlare, să aibă o colaborare cu cadrele didactice bazată pe încredere și respect reciproc și să fie un exemplu pentru copii, fără a proiecta asupra acestora eventualele lor imagini negative din viața școlară.

Pe de altă parte, părinții doresc să comunice des cu cadrele didactice, iar copii fie tratați în mod egal, să fie disciplinați și ajutați să se dezvolte în conformitate cu potențialul de care dispun. Evident, că au existat și există dificultăți în comunicarea dintre cele două părți, dar este important să înțelegem că succesul în viață al copiilor depinde de modul în care vom reuși să formăm o echipă, în care fiecare membru din cadrul acestui parteneriat, cadru didactic sau părinte, își cunoaște și asumă rolul pe care îl are.

Prof. ***Florin Lixandru***
Inspector Școlar General București



Pentru mine sunteți:
Competență
Meticulozitate
Bucurie
Rapiditate
Abilitate
Eficiență

Vă doresc mult succes în realizarea revistei!

Prof. dr. ***Diana Melnic***
Inspector Școlar General Adjunct București

Prin aceste rânduri mi-am propus să aduc câteva argumente pentru necesitatea lansării acestei reviste. Necesitatea *„**Revistei CMBRAE**"* este impusă, în primul rând, de faptul că încă din anul 1988, printr-un Ordin al Ministrului Educației și Cercetării din acea vreme, a fost înființată ***rețeaua de consiliere școlară***, care a pus bazele profesiunii de consilier școlar în țara noastră.



Ca urmare, consilierii școlari trebuie să aibă o revistă de specialitate în care ei să-și valorifice experiența acumulată atât în Centrele de Resurse și Asistență Educațională, de care aparțin, cât și în unitățile școlare în care lucrează.
Apreciem că prin *„**Revista CMBRAE**"* vom putea pune și dezbate diverse probleme legate de pregătirea și certificarea consilierilor școlari, de standardele profesionale cu privire la programele de pregătire, de recrutare și supervizare a consilierilor din școli și din alte domenii de activitate socială. De asemenea, în această revistă se vor putea publica și studii de specialitate, elaborate de personalități universitare, iar pe de altă parte, se va putea valorifica experiența acumulată de către consilieri în activitatea lor concretă.

În final, urăm viață lungă și rodnică *„**Revistei CMBRAE**"*, transmitem urări de bine și sănătate membrilor Colegiului de redacție și tuturor profesorilor consilieri.

Prof. univ. dr. emerit ***Gheorghe Tomșa***
Președinte de onoare al Asociației Consilierilor Români





De CMBRAE se leagă începuturile mele profesionale. Anii în care am lucrat ca şi consilier şcolar, ani pe care în continuare îi consider atât de plini de sens din punct de vedere profesional, mi-au arătat cât de importantă este prezenţa consilierului şcolar în spaţiul şcolii. Şcoala este un câmp al provocărilor multiple pentru elevii noştri. Prinşi între programe supraîncărcate, teme interminabile, profesori epuizaţi şi părinţi absenţi, copiii noştri sunt adesea într-o derivă în care consilierul şcolar poate să devină, uneori, reper unic.

Consilierul şcolar este probabil acel adult rar şi valoros care se preocupă şi de emoţiile, sănătatea, confortul, nevoile, sufletul copiilor noştri, nu doar e mintea lor. Prin asta, rolul consilierului şcolar devine esenţial - el delimitează zona de siguranţă către care un copil poate să vină cu încrederea că va primi o soluţie şi un strop de încredere. Este un rol greu dar atât de frumos şi plin de sens. Este ceea ce, personal, mă ajută să încep o nouă zi cu inima plină de încredere şi să păşesc în şcoală cu zâmbetul pe buze.

Faptul că CMBRAE este un organism în creştere, cu o voce importantă ce se cere auzită în toate demersurile care ţin de calitatea vieţii copilului în spaţiul educaţional, este un semn de sănătate şi normalitate, care mă bucură şi îmi dă încredere că suntem pe drumul cel bun!

Diana Stănculeanu
Asociația Salvați Copiii România



Am fost încântat să primesc vestea că unul dintre partenerii noştri importanţi şi în acelaşi timp drag nouă, Centrul Municipiului Bucureşti de Resurse şi Asistenţă Educaţională, trece la înnoirea „hainelor" sale, referindu-mă la prezenta revistă on-line, poate şi ca urmare a implusului pe care l-am dat în această zonă, de curând, cu propria noastră revistă Atelier Didactic.

Consider că în acest mod se eficientizează schimbul de informaţii între parteneri, între specialişti, cei interesaţi –nu puţini – de specificul activităţilor CMBRAE având de acum ocazia la acces gratuit şi facil la noutăţile în domeniu, la oportunităţi, la experienţe extrem de utile în a fi prezentate.

Cum *în materie de educaţie, fiecare tânăr constituie un caz particular* (Jean Thomas), tot aşa, în în domeniul iniţiativelor, fiecare tânără revistă are nevoie de prieteni pentru ca o experienţă punctuală să devină una cu caracter de permanenţă.

Echipa Casei Corpului Didactic Bucureşti vă felicită pentru acest debut şi speră ca parteneriatul dintre noi şi echipa CMBRAE să fie unul de durată, sub auspiciile profesionalismului, deschiderii spre noutate, diversitate, asigurând o zonă de diseminare a bunelor practici care să transforme teoriile privind asigurarea egalităţii de şanse în bune practici la nivelul municipiului Bucureşti.

Gabriel Vrînceanu
Prieten
(în numele echipei CCD-Bucureşti)

Gânduri la început de drum



Centrele Judeţeane de Resurse şi Asistenţă Educaţională sunt instituţii relativ recent apărute în spaţiul educaţional românesc. Înfiinţate începând cu anul 2005, au reuşit să integreze în maniere din ce în ce mai unitare servicii psihopedagogice care anterior erau oferite disparat: consiliere şcolară, terapie logopedică, orientarea şcolară şi profesională a elevilor cu CES, mediere şcolară.

Putem spune că s-au construit în aceşti 10 ani modele de bune practici de intervenţie, corelate şi coerente, centrate în mod evident pe beneficiari - copiii, elevii şi părinţii acestora, profesorii - care trebuie cunoscute şi valorizate în practica educaţională.

Apariţia ***Revistei CMBRAE*** reprezintă un semn al dezvoltării instituţionale depline a Centrului Municipiului Bucureşti de Resurse şi Asistenţă Educaţională şi, totodată, o mărturie a maturizării profesionale a echipei de specialişti care îşi desfăşoară activitatea aici. Apreciind această iniţiativă editorială, cred că ***Revista CMBRAE*** poate deveni un reper al activităţii psihopedagogice bucureştene şi chiar naţionale.
Mult succes!

Prof. ***Elena Manuela Vlasie***
Director CJRAE Iași





Zilele trecute reciteam o frază memorabilă a cronicarului moldovean Miron Costin : *„Că nu sunt vremile sub om, ci bietul om sub vremi!”*. Dacă ar fi să dezvolt discursul pe logica afirmaţiei cronicarului, ar trebui să accept ideea că, la sute de ani distanţă, în alte vremuri, este adevărat, trăim şi noi o dimensiune dureroasă a istoriei, că vremurile sunt cele care ne determină traseul existenţei.

Şi totuşi, din orgoliu câteodată, susţin că noi le construim. Editarea ***Revistei CMBRAE***, care valorifică experienţa, pasiunea şi curajul de a deschide noi drumuri către sufletul şi mintea celor ce tind către desăvârşire în plan personal şi profesional, este un argument că suntem artizanii propriului destin.

Apreciem iniţiativa voastră şi avem convingerea că ***Revista CMBRAE*** va fi o resursă importantă pentru toţi specialiştii în domeniul consilierii şcolare!

Prof. ***Liliana Mihai***
Director CJRAE Vrancea



Experiențele educaționale care implică profesionalism merită să fie promovate, astfel încât bunele practici să poată fi multiplicate, în sprijinul beneficiarilor serviciilor de asistență psihopedagogică, de terapie a tulburărilor de limbaj și nu numai.
Considerăm lăudabilă inițiativa unei echipe de profesioniști cu o formare autentică, din care fac parte oameni care oferă repere relevante și mai ales utile colegilor din toate județe țării, în sensul de a crea o revistă online, într-un mediu din ce în ce mai accesibil majorității oamenilor din România.

Elementele care fac parte din structura revistei pot reprezenta puncte de referință în domeniul psihologiei educaționale, consilierii școlare și al logopediei, atât pentru cei aflați la începutul carierei, cât și pentru cei cu experiență, aceștia din urmă fiind invitați să publice articole menite să faciliteze un real schimb de experiențe profesionale esențiale.
Pentru beneficiarii serviciilor oferite de CMBRAE, respectiv CJRAE, cât și pentru publicul larg, revista poate constitui o sursă permanentă de informare avizată.
Inițiativa grupului redacțional oferă nenumărate oportunități, atât pentru specialiști, pentru beneficiari, cât și pentru toți cititorii, în general, revista online constituie o variantă care semnifică: deschidere, profesionalism, preocupare permanentă pentru autodepășire, cât și pentru facilitarea accesării de ,,noi orizonturi” cititorilor.
Toate aceste argumente susțin importanța demersului inițiat de către o echipă de referință pentru instituțiile similare din România și de aceea considerăm că merită aprecierea noastră.
Le dorim ***MULT SUCCES în activitate și un palmares de cel puțin 100 de ediții!***

Cu admirație,
Prof. drd. ***Irina Ermolaev***
Director CJRAE Constanța



CMBRAE este un partener instituțional de nădejde. Un partener în care, ca cercetător în cadrul Institutului de Științe ale Educației, am regăsit mereu persoane reusursă competente, cu dăruire pentru munca de consiliere, cu deschidere către inovație și cu profunzime în abordarea domeniului educației – din perspectiva cercetării sau al intervențiilor active în sistemul de învățământ.

Colaborarea cu CMBRAE mi-a fost facilitată și de climatul familiar de colaborare cu foștii mei colegi de facultate, astazi consilieri în cadrul centrului, cu recunoaștere și valorizare la nivel național.

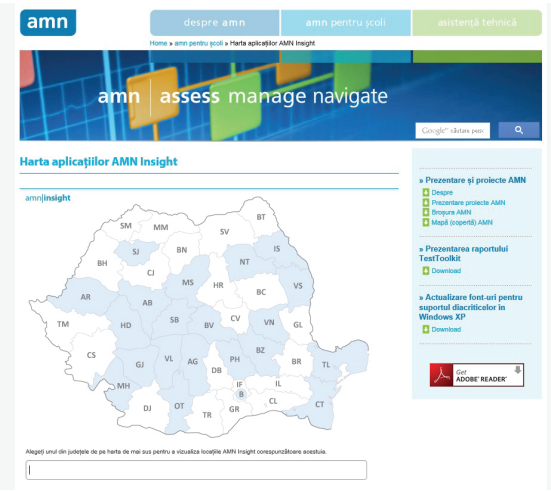
Irina Horga
Cercetător șt. dr.
Institutul de Științe ale Educației

Studiul privind opțiunile școlare și profesionale ale elevilor de clasa a-VIII a.

Autor: ***Colectivul de redacție***

În luna noiembrie 2015, CMBRAE în parteneriat cu AMN Assessment RO a realizat *Studiul privind opțiunile școlare și profesionale ale elevilor de clasa a-VIII a.*

Studiul fundamentează cifra de școlarizare pentru clasele a IX-a la nivelul rețelei școlare din municipiul București. În acest sens CMBRAE a construit chestionarul iar partenerul AMN Assessment RO a încărcat în luna octombrie 2015 chestionarul în platforma educațională online AMN Insight.



În perioada 12-16 octombrie, profesorii consilieri școlari au introdus în cadrul platformei educaționale online datele de identificare (numele și prenumele) ale elevilor din clasele a VIII-a din unitățile în care își desfășoară activitatea.

În perioada 19 octombrie-6 noiembrie, profesorii consilieri școlari au aplicat chestionarul tuturor elevilor din clasele a VIII-a, au cules răspunsurile acestora la itemi și le-au introdus în cadrul platformei educaționale.

Aplicarea chestionarului s-a realizat prin intermediul profesorilor consilieri școlari. Având în vedere faptul ca aceștia nu își desfășoară activitatea în toate unitățile de învățământ cu nivel gimnazial, din numărul total de 12.657 elevi înscriși în clasele a VIII-a la nivelul rețelei școlare din municipiul București, puteau participa la acest studiu un număr de 11.672 elevi.

În perioada de aplicare a chestionarului privind opțiunile școlare la finalul clasei a VIII-a, 2332 elevi nu au participat la realizarea studiului din diverse motive (au absentat motivat/nemotivat sau nu au dorit să răspundă).

În aceste condiții, studiul privind orientarea școlară și profesională a elevilor din clasele a VIII-a a fost realizat în urma investigării opțiunilor unui număr de 9.339 elevi.

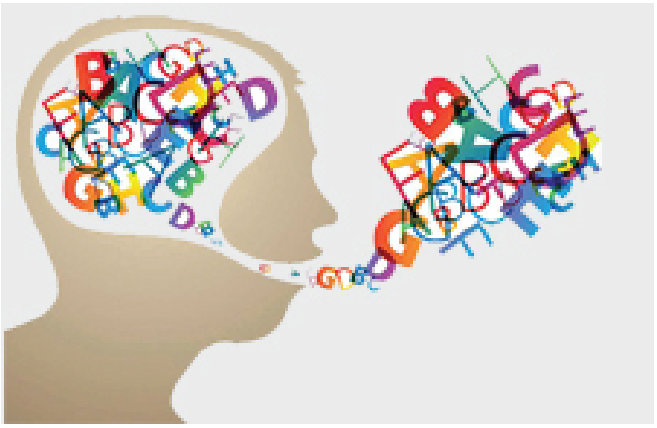
Obiectivele studiului au vizat:

1. Identificarea opţiunilor şcolare ale elevilor, după finalizarea clasei a VIII-a;
2. Identificarea distribuţiei opţiunilor şcolare ale elevilor pe filiere, profiluri si specializari;
3. Identificarea domeniilor de activitate în care elevii claselor a VIII-a şi-ar dori să lucreze în viitor;
4. Stabilirea motivelor care stau la baza opţiunilor şcolare exprimate;
5. Ierarhizarea opţiunilor elevilor pentru liceele pe care şi-ar dori să le urmeze la sfârşitul clasei a VIII-a;
6. Evidenţierea modalităţilor prin care şcoala şi familia pot oferi sprijin elevilor şi părinţilor acestora în procesul de orientare şcolară şi profesională;
7. Identificarea aspiraţiilor elevilor privind viitoarea lor carieră;
8. Determinarea factorilor care îi pot conduce pe elevi la obţinerea unor performanţe şcolare ridicate;
9. Analiza nivelului de motivaţie al elevilor cu privire la parcurgerea unui anumit traseu educaţional şi profesional după absolvirea clasei a VIII-a, respectiv după absolvirea liceului.

Pentru mai multe detalii, puteți consulta studiul integral accesând site-ul www.cmbrae.ro.

Dezechilibre afective apărute la copii pe fondul tulburărilor de limbaj

Autor: profesor logoped **Iuliana Bărbuceanu**



Tulburarea de limbaj reprezintă la orice vârstă un factor generator de stres. Stresul este determinat, în principal, de consecinţele pe care tulburarea de limbaj le angrenează. La copii stresul este amplificat şi de situaţia de dependenţă în care, datorită vârstei, se găsesc.

Copiii nu reuşesc din cauza tulburării de limbaj să se facă înţeleşi de către apropiaţi (părinti, fraţi, cadre didactice, persoane care se ocupă de îngrijirea lor), asupra nevoilor, dorinţelor, suferinţelor lor. Copilul poate considera cu timpul că dacă nu reuşeşte să se facă înţeles nici de către apropiaţi, cu atât mai puţin ar reuşi acest lucru în legătură cu persoanele străine, ajungând să renunţe la a mai încerca.
Acest fapt, poate avea o primă consecinţă: evitarea angajării în relaţionarea cu grupul de covârstnici (colegi de clasă, copii aflaţi la locurile de joacă etc.).
În acest fel, ajunge în scurt timp, să intre într-un cerc vicios: copilul nu interacţionează, ceilalţi încep să-l ocolească, copilul chiar dacă ar dori interacţiunea, la un moment dat nu mai reuşeşte, pentru că deja s-a ivit o falie între el şi ceilalţi. De aici şi până la a se considera el însuşi un ciudat, nu mai este decât un pas.

O a doua consecinţă a faptului că nici nu mai încearcă să se facă înţeles, este aceea că neexprimând frustrările, acestea, mai ales la vârstele fragede, nu dispar, nu se diminuează, ci din contră, se amplifică, putând să genereze tulburări psihice dintre cele mai grave.

O a treia consecinţă o poate constitui faptul că neîncercând să se facă înţeles, copilul nu va avea şansa să înveţe să identifice şi să denumească propriile emoţii/sentimente, cu atât mai puţin să le recunoască pe cele ale semenilor. Un astfel de copil ajunge să devină un „afon emoţional", un alexitimic (3), pierzând practic, mare parte din ceea ce ar trebui să fie mai omenesc în el. Este ştiut faptul că, pe masură ce reuşim să ne analizăm deschis şi să ne acceptăm propriile emoţii, vom deveni din ce în ce mai iscusiţi în această operaţiune şi vom reuşi să recunoaştem şi să le interpretăm din ce în ce mai bine şi pe cele ale semenilor noştri. Ceea ce de fapt, reprezintă baza empatiei.

A patra consecinţă este reprezentată de întoarcerea către punctul de plecare al acestui lanţ cauzal producându-se, în fapt, închiderea lui. În absenţa interacţiunilor, în condiţiile în care copilul nu şi-a dezvoltat vocabularul emoţional, limbajul însuşi, nu are prilejul să se dezvolte la nivelul corespunzător vârstei.

O a cincea şi, cu siguranţă cea mai gravă consecinţă, este reprezentată de formarea unei personalităţi lipsită de caldură, de armonie, a unei personalităţi dezadaptative.

A. H. Maslow (4) a subliniat faptul că neutilizarea unor capacităţi sau o utilizare necorespunzătoare a acestora, ameninţă în mod direct actualizarea sinelui. În plus, în opinia aceluiaşi autor, experienţa bolii, a deficienţei, este percepută de către copil ca fiind ameninţătoare, dincolo de limitările impuse de aceasta.

O funcţie extrem de importantă a limbajului este funcţia reglatorie şi autoreglatorie a acestuia. În cazul tulburărilor de limbaj se înregistrează un deficit marcant pe linia acestei funcţii care împiedică o bună organizare a activităţii psihice, ceea ce va avea drept consecinţă scăderea încrederii în sine. Cu cât tulburarea de limbaj este mai extinsă şi/sau mai profundă, cu atât aceste perturbări vor fi şi ele mai accentuate, îngreunând implicarea în relaţii şi în activitate. Personalitatea copilului având tulburări de limbaj se poate dezorganiza pe fondul stării de inerţie, de rigiditate şi de fobie a vorbirii. Acest fapt conduce la o serie de întăriri sub forma unor asocieri rezistente şi obsedante care extind tulburările de limbaj deja existente (7). Pe masura gravităţii tulburării de limbaj, a gradului de conştientizare a deficienţei, a hipersensibilităţii, a poziţiei nefavorabile din partea anturajului, aceşti copii pot trăi adevarate drame. Aceste percepţii dureroase ale propriei deficienţe stau cu siguranţă la baza unui număr extrem de ridicat de tulburări de comportament în rândul acestor copii.
Această realitate se prezintă şi într-un studiu efectuat de către profesorul universitar dr. E. Verza asupra unor subiecţi având tulburări de limbaj după cum urmează: 150 cu dislalie, 63 cu balbism, 32 cu tulburări de voce. S-a putut constata prezenţa tulburărilor de comportament la: 104 subiecţi având dislalie, la 56 subiecţi având balbism, la 14 subiecţi având tulburări de voce (7). Cu siguranţă că lucrurile stau cu mult mai rău în cazul şcolarilor mai mari, al puberilor sau adolescenţilor la care tulburările limbajului persistă încă. La aceştia se poate observa o exacerbare a tulburărilor de personalitate, devenind deprimaţi, necooperanţi, negativişti, irascibili, complexaţi. Consecinţele pot fi dezastruoase: insucces şcolar, refuz sau chiar abandon şcolar urmat de cele mai multe ori de conduite de risc, de vagabondaj, de conduite delincvente. În lucrarea sa Stress & Disability in Childhood, J. Wright arată faptul că în rândul copiilor cu tulburări de vorbire 11.3% prezintă tulburări de comportament, 5,2% prezintă dificultăţi de natură socială, 15,5% prezintă dificultăţi de natură şcolară (8).

Aproape orice boală/maladie/disabilitate prezintă consecinţe biologice, psihologice şi sociale. Aceste consecinţe crează un stres suplimentar asociat aproape întotdeauna suferinţei principale. Stresul reprezintă un raspuns holistic la cererile şi presiunile exercitate de mediu şi faţă de care individul se percepe ca fiind excedat. Stresul asociat suferinţei principale reprezintă o consecinţă a solicitării excesive şi prelungite a resurselor de coping ale organismului (solicitare care depăşeşte capacitatea organismului de a face faţă în mod eficient realităţii). În urma cercetărilor actuale s-a stabilit faptul că circa 80-90% din totalitatea maladiilor se asociază cu stres (5).

Tulburarea de limbaj se asociază de cele mai multe ori cu stres care, la rândul său, determină o stare de excitaţie psihomotorie cvasi-permanentă. Practic, copilul se află aproape tot timpul într-o stare de alertă, de încordare, de pândă, de expectaţie negativă cu consecinţe, inclusiv asupra sănătăţii sale. Această stare poate fi, inclusiv, generatoare de conflicte. Copilul nu interactionează, însă atunci când interactiunea există, este posibil ca aceasta să se producă în manieră impulsivă, inadecvată.

Cu siguranţă că, această stare de expectaţie negativă, este şi una mare consumatoare de energie, conducând la un surmenaj accentuat. Permanentizarea nesiguranţei conduce la disconfort, la anxietate, la reacţii nevrotice şi urmări în plan somatic. Desigur că, în această stare de expectaţie negativă, percepţiile copilului sunt mult deformate, are loc o creştere a sugestibilităţii sale. Copilul realizează aprecieri incorecte ale situaţiilor.

Pe baza surmenajului şi a deselor acuze somatice, copilul s-ar putea să fie mai des reţinut acasă. Dar acest absenteism şcolar, din păcate nu-l ajută, copilul devenind şi mai neajutorat la întoarcerea la scoală. Va căpăta mai multe complexe de inferioritate (şi pe baza lacunelor şcolare), se va cufunda şi mai mult în izolare. Izolarea, se pare că este principala cauză de abandon şcolar. D. Goleman remarcă faptul că doar elevii singuri abandonează şcoala, cei a căror timiditate, sau inadecvare îi face să se izoleze. Acesta arată faptul că rata renunţării la studii printre cei care se simt respinşi este de până la opt ori mai mare decât a celor care au prieteni (3).
La copilul cu tulburare de limbaj, perceperea inadecvării sale, pe baza simţului ridicolului care, din punct de vedere ontogenetic, s-a instaurat relativ recent şi pe baza constientizării modului nefavorabil în care este perceput de către ceilalţi, determină apariţia de tulburări afectiv-emoţionale şi volitive: anxietate, hipersensibilitate, negativism, timiditate exagerată, încăpăţânare, opoziţionism, impulsivitate, iritabilitate, agresivitate, egocentrism, lipsa de încredere în sine şi în ceilalţi, complexe de inferioritate, sentimente de devalorizare, adoptarea de poziţii defensive, repliere către sine, izolare de lume.
Depresia mascată reprezintă, din păcate, o realitate, chiar la această vârstă.

Debutul tulburărilor de dispoziţie (bipolare/afective) în copilărie nu a fost acceptat multă vreme, deşi Kraepelin a descris pentru prima dată această tulburare la un copil de 6 ani. Cu toate că, numeroşi specialişti au sesizat de mult debutul tulburării la copii, unele prejudecăţi clinice persistă încă. Cercetarea epidemiologică este şi în prezent limitată, datorită modificărilor permanente în privinţa criteriilor de diagnostic, a dimensiunilor mici ale loturilor, dar şi datorită particularităţilor dezvoltării neuropsihice la copii, care influenţează în sensul modificării aspectului clinic al manifestărilor depresive.
La copii, exprimarea depresiei poate lua aspectul iritabilităţii, nemulţumirii, tristeţii, scăderii apetitului pentru joc, pentru relaţionare, pentru activităţi, scăderii concentrării, lipsei poftei de mâncare, dificultăţilor de somn, scăderii performanţelor şcolare, scăderii în greutate, multiplelor manifestări somatoforme. Ar mai putea apărea lentoare sau, din contră, agitaţie psihomotorie, pierderea energiei, expresie facială modificată, râde şi zâmbeşte foarte rar, accese de mânie, unele sentimente de vinovăţie, retragere. Copilul arată nefericit. Rareori este capabil să verbalizeze starea în care se află, să spună despre sine că este deprimat. Cel mai frecvent, nu va da nicio explicaţie asupra lipsei sale de interes faţă de activităţi, de altfel foarte plăcute şi atractive pentru copii, dar totusi dacă o va face, va afirma probabil că n-are chef, că nu-i place, sau îl plictiseşte. Ca prevalenţă, depresia majoră se intâlneşte la şcolari în proporţie de 0,4 – 3%, în timp ce afectivitatea depresivă, în proporţie de 10 – 15 % (9). Între 20 si 25% dintre copiii de vârstă şcolară suferă de tulburări emoţionale care pot îmbrăca diferite forme (reacţii agresive, minciuna, sfidarea regulilor, anxietate, depresie) (1). Seliman a realizat patru studii în cadrul cărora a adunat informaţii de la un număr impresionant de subiecţi (mai mult de 16000) de vârste diferite. În urma acestor studii, Seliman a ajuns la concluzia că, spre deosebire de persoanele născute în prima treime a secolului XX, copiii din prezent prezintă un risc de zece ori mai mare de a dezvolta o depresie. Tulburător este şi faptul că depresia pare să se instaleze tot mai precoce în ciclul vieţii. Un studiu al său aplicat pe un număr de 3000 de copii cu vârste cuprinse între 9 si 14 ani arată faptul că 9% dintre aceştia dezvoltaseră deja o tulburare depresivă (6).
Deşi studiile recente dezvăluie rezultate cu adevărat îngrijorătoare, reprezintă totuşi o realitate indubitabilă şi un preţ al lumii în care trăim, pe care, din nefericire, îl plătesc, în primul rând, cei mai vulnerabili, cei mai puţin adaptaţi.
Însă cea mai frecvent incriminată particularitate a copilului având tulburare de limbaj, este timiditatea excesivă. Indicatorul cel mai evident al faptului că un copil este timid, îl reprezintă inapetenţa verbală a acestuia şi faptul că are o sensibilitate extrem de crescută la critică. În plus, copiii timizi sunt şi cei mai plângăcioşi, posaci şi temători, chiar în condiţiile unui stres minim.

Acest tablou poate să alarmeze, să descurajeze orice părinte sau educator al unui astfel de copil. Tabloul este doar o încercare de a surprinde trăirea dramatică în care se găseşte copilul cu tulburare de limbaj. Dacă lucrurile stau, mai mult sau mai puţin aşa, depinde, în mare masură de gravitatea şi extinderea tulburării de limbaj, de gradul în care copilul a ajuns să-şi conştientizeze deficienţele, de pragul sensibilităţii acestuia dar, mai ales, de suportul şi înţelegerea de care beneficiază tocmai din partea familiei şi a şcolii.

A. Gherguţ (2) atrage atenţia asupra modului în care se realizează debutul şcolar al copilului, cu atât mai mult cu cât se constată şi tulburări de vorbire, care îl vor determina să evite comunicarea în clasă şi care vor îngreuna adaptarea copilului la mediul şcolar şi, mai apoi, la mediul social.
Dar, aşa cum tulburările de limbaj influenţează negativ, după cum s-a arătat anterior, planul afectiv al individului, comportamentul, viaţa socială, activitatea acestuia, întreaga structurare a personalităţii sale, tot aşa se pot obţine şi „progrese evidente o dată cu ameliorarea tulburărilor de limbaj şi, mai cu seamă, prin înlăturarea lor" (7).
După ameliorarea şi mai ales după corectarea tulburărilor de limbaj, tabloul sumbru înfăţişat anterior, se îmbunătăţeşte considerabil. Copiii care erau timizi, ajung să capete competenţă emoţională, depăşindu-şi timiditatea şi complexele.
Reuşita tinde să se generalizeze şi asupra interacţiunilor copilului cu grupul de covârstnici, asupra performanţelor şcolare. Acum copilul nu va mai fi singur, nu va mai avea rezultate slabe şi, cu sigurantă, va agreea mult mai mult şcoala.
Repetarea reuşitelor şcolare îi va aduce mai multă încredere în propria persoană.

Un argument în plus pentru a determina familia şi educatorii de a face orice este posibil privind prevenirea şi corectarea tulburărilor de limbaj este - potrivit prof. dr. A. Gherguţ – acela că la o persoană cu tulburare de limbaj, chiar în condiţiile în care dispune de un nivel cultural avansat, se remarcă o oarecare reţinere în a-şi expune ideile (2).
Totuşi, în ciuda faptului că temperamentul timid, fricos, nesigur, ar fi parte a moştenirii biologice, nu este obligatoriu ca individul să rămână prins în aceste trăsături (3). Factorul genetic nu determină singur comportamentul. Capacitatea emoţională a individului nu este imuabilă de la naştere şi până la moarte. Individul prin ceea ce trăieşte şi învaţă, se modelează singur pe măsura creşterii şi devenirii sale ca om.



Bibliografie
1.Băban, A.(coord.) – Consiliere Educaţională, Imprimeria "Ardealul", Cluj - Napoca , 2001
2.Gherguţ, A. – Sinteze de Psihopedagogie Specială, ediţia a II-a r, ed. Polirom, Iaşi, 2007
3.Goleman, D. – Inteligenţa Emoţională, ediţia a III-a, ed. Curtea Veche, Bucureşti, 2008
4.Maslow, A., H. – Motivaţie şi Personalitate, ed. Trei, Bucureşti, 2007
5.Pană (Cuţov), M. – in Romanian Journal of Child and Adolescent Psychiatry, v.6, Nr. 3-4, dec. 2012
6.Shapiro, L., E. – Inteligenţa Emoţională a Copiilor, ed. Polirom, Iaşi, 2012
7.Verza, E. – Tratat de Logopedie, ed. Fundaţiei Humanitas, Bucureşti, 2003
8.Wright, J. & Sons Ltd. – Stress and Disability in Childhood, Colston Papers, v.34, University of Bristol, 1982
9.Site: http: //www.scritub.com/sociologie/psihiatrie/T

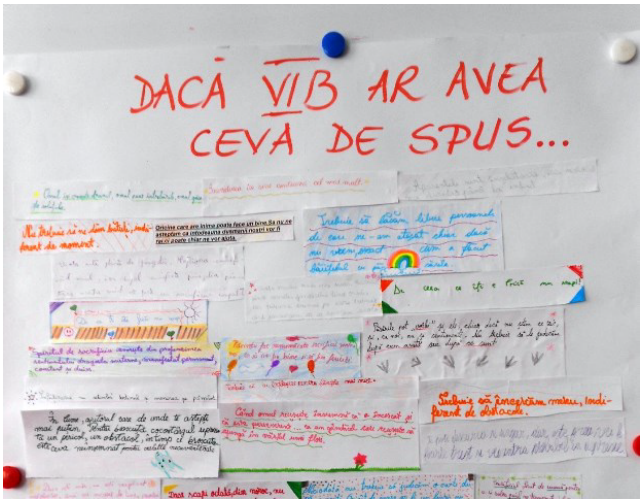
Dacă 6B ar avea ceva de spus

*Autori: profesor consilier școlar **Angelica Sima***
*profesor **Stoian Monica***

Aria curriculară: Consiliere și orientare
Disciplina: Consiliere și orientare
Subiectul activității: Povestea poveștilor
Tipul activității: consiliere de grup la clasă

Obiectiv general: Dezvoltarea abilităților de utilizare a informațiilor în procesul de învățare

Obiective operaționale: Pe parcursul și la sfârșitul activității elevii vor fi capabili:
O1 – să reconstruiască o poveste pe baza lecturii anterioare.
O2 – să aplice tehnici de stimulare a creativității în propria activitate de învățatare.
O3 – să manifeste cooperare și colaborare în îndeplinirea sarcinilor propuse.
Mijloace de învățământ: carioci, creioane colorate, lipici, foarfece, coală de flipchart, coli A4
Metode de învățământ: conversația, explicația, exercițiul, brainstorming.
Durata: 50 minute



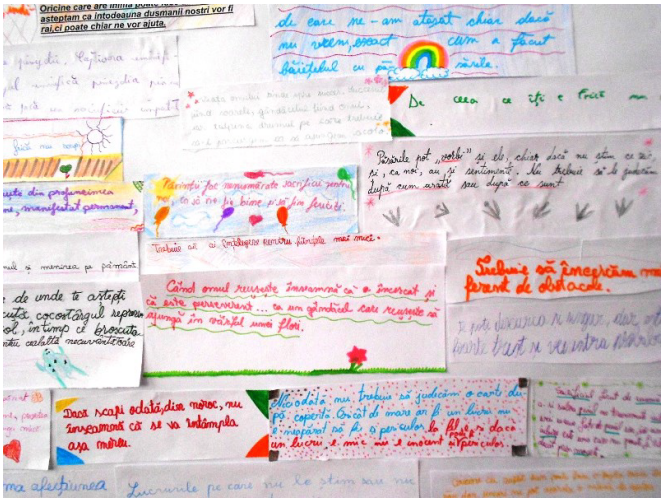
Scenariul activității:
1. Fiecare elev alege spre lecturare, anterior orei în care se defășoară activitatea, una dintre poveștile volumului *„Din lumea celor care nu cuvântă”*, de Emil Gârleanu.
2. Stabilirea celui mai important lucru al poveștii prin încurajarea elevilor de a se gândi la ce le-a placut cel mai mult la poveste/ ce i-a atras cel mai mult la poveste/ce le spune, ce le transmite povestea/ ce înseamnă pentru ei respectiva poveste/ce doresc să comunice în legătură cu povestea aleasă.
3. Elevii sunt invitați să noteze cu carioci/creioane colorate, individual, cel mai important lucru al poveștii alese, pe o coala A4
4. Numerotarea rândurilor de bănci, scrierea pe bilețele a cifrelor corespunzătoare, împăturirea acestora și extragerea, dintr-un bol, de către elevii din prima banca a unui bilețel. Numărul scris pe bilețel stabilește ordinea în care vor fi lipite pe coala de flipchart ideile redactate individual de către elevi pe coala A4.
5.Construirea unei povești colective, prin înșiruirea ideilor individuale.
6. Detalierea aspectelor relevante pentru ideile desprinse de către elevi din poveștile lecturate.
7. Extragerea mesajului poveștii colective, stabilirea titlului prin folosirea brainstormingului.

Prin această activitate elevii descoperă că poveștile acționează ca un simulator de zbor care accesează o realitate virtuală, lipsită de pericole, unde pot fi testate cunoștințe, convingeri, sentimente, îndoieli și preocupări.

O poveste este un mediu extraordinar de dezvoltare a trăsăturilor de caracter înalt predictibile pentru succesul în viață și la școală al copiilor (perseverența, auto-controlul, recunoștința, optimismul, curiozitatea, inteligența socială și entuziasmul).

DACĂ 6B AR AVEA CEVA DE SPUS...

Omul își croiește drumul, omul pune întrebările, omul găsește soluțiile. Încrederea în sine contează cel mai mult. Aparențele sunt înșelătoare, iar norocul nu durează până la infinit. Nu trebuie să ne dăm bătuți, indiferent de moment.
Oricine are inimă poate face un bine. Să nu ne așteptăm ca întotdeauna dușmanii noștri să fie răi, ci poate chiar că ne vor ajuta.
Trebuie să lăsăm libere persoanele de care ne-am atașat, chiar dacă nu vrem, exact cum a făcut băiețelul cu păsările.
De ce îți este frică nu scapi. Viața este plină de primejdii. Căprioara semnifică omul, iar lupul semnifică primejdia prin care trece acesta, vrând să facă un sacrificiu important. Viața omului tinde spre succes, succesul fiind soarele, gândăcelul fiind omul, iar tulpina drumul pe care trebuie să-l parcurgem ca să ajungem acolo. De ce îți este frică nu scapi.
Spiritul de sacrificiu izvorăște din profunzimea sentimentului dragostei materne, manifestat permanent, constant și duios. Părinții fac nenumărate sacrificii pentru noi, ca să ne fie bine și să fim fericiți.
Păsările pot „vorbi” și ele, chiar dacă nu știm ce spun, și, la fel ca noi, au sentimente. Nu trebuie sa le judecăm după cum arată sau după cum sunt. Înfățișarea nu schimbă destinul și menirea pe pământ. Trebuie să ai înțelegere pentru ființele mai mici. Trebuie să încercăm mereu, indiferent de obstacole.
În lume, ajutorul sare de unde te aștepți mai puțin. Pentru broscuță, care este ceva neînsemnat pentru celelalte necuvântătoare, cocostârcul reprezintă un pericol, un obstacol și totusi...
Când omul reușește, înseamnă că a încercat și că este perseverent... ca un gândăcel care reușește să ajungă în vârful unei flori. Te poți descurca și singur, dar este greu; vei fi foarte trist și descurajat, dacă nu reușești.
Dacă ești mic, nu ești neapărat nefolositor. Unii au nevoie de tine, exact ca în proverbul „Buturuga mică răstoarnă carul mare”. Dacă scapi o data, din noroc, nu înseamnă că se va întâmpla așa mereu.
Niciodată nu trebuie să judecăm o carte după copertă. Oricât de mare ar fi un lucru, nu e neapărat să fie și periculos. La fel, dacă un lucru e mic, nu e neapărat inocent sau inofensiv.
Sacrificiul făcut de mamă pentru a-și salva puiul ne transmite iubirea unei mame față de copilul său, iar această iubire este una care nu poate fi ridicată decât prin moarte.
Oamenii simt afecțiune față de natură.
Lucrurile pe care nu le știm sau nu le înțelegem ne pot speria.
Oricine cu suflet bun poate face o faptă bună. Dușmanii noștri se pot dovedi prieteni la nevoie.
Evident că iubirea, dragostea și sacrificiul de mamă sunt cele mai însemnate dintre toate. Lupul semnifică problemele vieții care, uneori, îți pot răpi cel mai de preț lucru.
Oamenii își arată afecțiunea și atașamentul față de animalele naturii.
Să nu ne închipuim că cei care nu ne suportă o să fie mereu răi cu noi, unii chiar ne pot ajuta. Cei mai mari dușmani ne pot deveni cei mai buni priteni.



Fotografiile din acest articol sunt rezultatul activității desfășurate la clasă

Culorile emoţiilor

Autor: profesor consilier şcolar **Silvia Ciotir**



Inteligenţa emoţională reprezintă inteligenţa ce dă plus-valoare celorlate tipuri de inteligenţă descrise de Howard Gardner. Aptitudinile lingivistice, muzicale, kinestezice etc, nu pot fi puse în valoare fără o gestionare eficientă a emoţiilor şi a relaţiilor interumane, fără autocunoaştere, autocontrol şi adaptare.
Inteligenţa emoţională permite celui ce o deţine să se descurce mai bine în viaţă, să îşi exprime sentimentele adecvat situaţiei, să îşi atingă mai uşor potenţialul, precum şi scopurile.
Un prim pas în ameliorarea inteligenţei emoţionale, respectiv în gestionarea emoţiilor şi a comportamentului generat, îl constituie recunoaşterea şi acceptarea acestora.
În cadrul orelor de dirigenţie, consiliere sau a atelierelor de dezvoltare personală, pentru a ajuta copilul să înveţe să recunoască emoţiile, se utilizează diverse imagini/carduri cu expresii faciale. Prin intermediul acestor imagini copiii sunt ajutaţi să recunoască şi să vorbească despre emoţiile pe care le simt.
O bună practică în cadrul acestor jocuri cu expresii faciale o reprezintă utilizarea unor carduri necolorate.
Este adevărat, pentru copiii preşcolari imaginile colorate ar fi mult mai atractive, însă, cedând acestui scop de moment–atractivitatea - vom transmite mult mai multe mesaje decât ne-am dori.
Astfel, tentaţi să folosim culori ce sunt universal acceptate că reprezentând anumite emoţii, cum ar fi roşu pentru chipul furios, nu vom permite copilului să îşi exprime unicitatea coloraturii propriului univers.
Ulterior, după învăţarea şi recunoaşterea emoţiilor, culorile pot fi utilizate pentru aprofundarea explorării emoţiilor individuale, cum avem exemplificat în jocul următor:

Culorile emoţiilor
Este un joc individual, ce poate fi adaptat şi la grupuri mici;
Vârsta: 4-10 ani
Materiale necesare: creioane colorate, coli de hârtie
Cuvinte cheie: emoţii, supărare/furie, bucurie/veselie, tristeţe, fericire.

Copilul este invitat să joace un nou joc.
Se discută puţin despre emoţii, pentru a ne asigura că înţelege sensul acestui cuvânt şi se propune spre discuţie o primă emoţie, de exemplu tristeţea. Copilul este întrebat dacă ştie ce inseamnă să fii trist şi este ajutat prin exemple, să înţeleagă despre ce este vorba.
Observatie: Se porneşte cu o emoţie mai puţin plăcută, însă, dacă copilul nu este foarte deschis, pentru atragerea în joc se începe cu o emoţie pozitivă.
Copilul este îndemnat sa asocieze o culoare emoţiei.
Adultul: „Ce culoare are tristeţea penu tine?"
Copilul: „Roşu"
Adultul: „De ce oare?"
Copilul: „Pentru că…" (copilul explică ce semnifică pentru sine asocierea culorii cu emoţia respectivă. De cele mai multe ori, asocierile sunt legate de întâmplări, persoane, personaje erou)
Adultul: „Ce spui, ţi-ar plăcea să desenezi cum arată furia, penu tine?"
Acordăm copilului timp să desenze. Îl încurajăm să deseneze cum arată pentru el sau ce simte legat de emoţia respectivă, încredinţându-l că nu există alegeri bune sau rele, indiferent de ce anume alege să deseneze.
Nu îi dăm indicaţii de genul „Ai spus că furia e roşie, de ce foloseşti altă culoare?" sau „ai putea să desenezi persoana care te înfurie".
Copilul va desena, utilizând (sau nu), culoarea asociată emoţiei. Dacă alege alte culori în desen, nu îi atragem atenţia asupra acestui aspect.
Desenul finalizat este prezentat şi explicat de către copil. În funcţie de desen şi de explicaţiile folosite, se explorează lumea lui interioară.
Acesta este momentul în care putem întreba de exemplu, în cazul în care a ales o altă culoare faţă de cea enunţată, ce s-a întâmplat de nu apare culoarea respectivă. Folosim desenul şi culorile rezultate pentru a-l ajuta să exteriorizeze, fără a-l forţa să se expună mai mult decât vrea.

Se continuă în acest fel cu desenarea celorlalte emoţii. Se aleg maxim 4 emoţii: tristeţe, bucurie, furie, fericire. Ultima emoţie aleasă ar trebui să fie o emoţie pozitivă, pentru a păstra starea de bine a copilului.
Se respectă ritmul copilului. În general, copiii cu diverse probleme emoţionale, nu pot trece de prima emoţie negativă.
Alţi copii aduc în discuţie alte emoţii, cum ar fi de pildă, ruşinea. Se speculează momentul pentru exteriorizarea ruşinii prin desen.
Utilizând acest joc putem afla foarte multe despre modul în care copilul interiorizează emoţiile.

În cazul în care, anterior, în jocurile de recunoaştere a emoţiilor, s-au asociat culori expresiilor faciale, copilul va fi tentat să imite ceea ce a văzut şi să nu exteriorizeze ceea ce simte, pierzând în acest fel accesul la explorarea lumii interioare unice a copilului.
Utilizarea cardurilor cu expresii faciale viu colorat mai are un neajuns.
Copiii pot asocia unei singure culori mai multe emoţii, cum avem în exemplul următor:
Adult: „Spune-mi, ce culoare are furia pentru ţine?"
Copil: „Roşu"
Adult: „Oare de ce pentru tine furia este roşie?" Etc.
Adult: „Fericirea, ce culoare are pentru tine?"
Copil: „Roşu"
Dezvăluirea amestecului de sentimente, a faptului că, ce îi produce bucurie îl şi supără, (obiectul bun şi obiectul rău freudian) nu ar fi posibilă dacă cardurile de identificare a emoţiilor ar fi colorate.
Amestecul de sentimente relevat reprezintă o informaţie importantă ce ne ajută să desluşim modul în care copilul interiorizează ceea ce trăieşte şi ne oferă posibilitatea de a-l ajuta să simtă adecvat situaţiei.

Tipologii de conflicte din cadrul unei instituţii de învăţământ

Autor: profesor consilier şcolar **Nicoleta -Valentina Gafiţa**



Într-o unitate de învăţământ conflictele sunt foarte diferite, în funcţie de ***criteriile de evaluare.***
În funcţie de aria socială, conflictele pot fi: intrapersonale (în interiorul indivizilor), interpersonale (între indivizi – profesori, profesori – directori, etc.).

După criteriul aparenţei, conflictele pot fi manifeste sau nemanifeste (de substituţie).
După ***criteriul nivelului*** conflictul poate avea următoarele etape (Helena Cornelius, Shoshana Faire în Stoica - Constantin Ana, 2004) : disconfortul, incidentul, neînţelegerea, tensiunea, criza. Disconfortul este cea mai uşoară formă a conflictului. Exemplu: fiind cea mai tânără profesoară din cadrul colectivului de profesori, sunt mereu pusă de către ceilalţi colegi să fac cafeaua la pauză, deşi eu nu sunt consumatoare de cafea; nu spun nimic, deşi acest lucru mă deranjează. Incidentul este un conflict neprevăzut şi constă într-un schimb scurt sau acut de cuvinte, gesturi sau fapte. Exemplu: S-a sunat de un sfert de ora de intrare la ore, având fereastră a doua oră, m-am gândit să merg pană la bibliotecă. Pe holul şcolii mă întâlnesc cu directorul care îmi spune că la ora aceasta toţi profesorii trebuie să fie la clasă. Îi răspund că sunt liberă această oră. Acest incident m-a deranjat suficient de mult. Neînţelegerea este o neconcordanţă între sensul transmis şi cel receptat. Directorul îi arată responsabilului de arie curriculară *Om şi societate* raportul de evaluare a activităţii pentru semestrul I şi este nemulţumit de planul de măsuri pentru semestrul al II lea. Responsabilul îi explică faptul că planul de măsuri este conceput destul de minuţios şi că a atins toate punctele importante. Se constatată apoi că directorul avea în mână raportul de evaluare din anul trecut. Tensiunea reprezintă un nivel al conflictului similar cu disconfortul, dar mult mai intens. Directoarea şcolii este iritată atunci când un nou coleg venit, mai în vârstă decât acesta, i de adresează la persoana a II a singular. Este foarte nervoasă, dar încă nu i-a spus nimic. Criza reprezintă forma cea mai evidentă a conflictului, are loc violenţa verbală sau chiar fizică. Comportamentul persoanelor implicate în conflict este rupt de controlul raţional. Exemplu: profesorul de biologie nu vrea să mai comunice cu directorul şcolii, deoarece acesta i-a impus sa schimbe locaţia laboratorului, în alt corp al şcolii, din lipsă de spaţiu..
Conflictele se pot clasifica şi în funcţie de criteriul ***câştigătorul conflictului*** (Stoica - Constantin Ana, 2004). Ele pot fi: conflicte de sumă zero, conflicte de cooperare totală, conflicte cu motive mixte. Conflictul de sumă zero este conflictul în care unul câştigă şi celălalt pierde. În cadrul conflictului de cooperare totală ambele persoane implicate în conflict pot câştiga, dau ambele pot pierde. Conflictul cu motive mixte presupune posibilitatea mai multor finalităţi: amândoi pot câştiga, amândoi pot pierde, unul câştigă, celălalt pierde.
Criteriul scopului este un alt criteriu după care se pot clasifica conflictele din cadrul unei unităţi de învăţământ: conflictele pot fi orientate spre problemă sau pot fi orientate spre structură. Conflictele orientate spre problemă se rezolvă atunci când este rezolvată problema (exemplu: una dintre colege lasă mereu copiii nesupravegheaţi în timpul orelor; aceştia deranjează celelalte clase – primeşte observaţii repetate de la colegi şi director şi nu mai pleacă din clasă în timpul orelor de curs).
Conflictele orientate spre structură urmăresc schimbarea structurii in unitatea de învăţământ: dacă directorul unităţii (care are un stil defectuos de gestionare a conflictelor) nu este înlăturat de la conducerea unităţii de învăţământ, atunci această încercare a cadrelor didactice de a-l exclude din funcţia de conducere se numeşte rebeliune. Dacă se reuşeşte o schimbare în structura unităţii de învăţământ, atunci se schimbă structura organizaţiei revoluţionar.
După criteriul percepţiei adversarului pot fi considerate drept conflicte luptele, jocurile şi dezbaterile. În luptă persoana opusă implicată în conflict este percepută ca un adevărat duşman şi reacţia normală este de a-l îndepărta din colectivitate prin orice mijloace. Acţiunile sunt ghidate de emoţii puternice, care suprimă analiza raţiunii. Un director care jigneşte mereu cadrele didactice este dorit de către tot colectivul de a fi expulzat din colectivitate. Jocul este caracterizat prin analiza situaţiei, printr-o strategie mai inteligentă. Ambele persoane implicate în conflict sunt constrânse de aceleaşi reguli ale jocului, iar starea afectivă este una de plăcere (exemplu: tachinările dintre cadre, etc.). Dezbaterea constă în discutarea problemei, cu scopul de a-l face pe celălalt să perceapă şi să evalueze situaţia la fel ca oponentul său. Uneori opinia trebuie schimbată la o terţă parte (exemplu: încerc să-i explic unei colege care este adevăratul motiv al conflictului dintre mine şi colega de grupă).

Cele trei tipuri de conflicte sunt dominate de: componenta afectivă – luptele, componenta raţională – jocurile şi componenta ideologică – dezbaterile (Stoica - Constantin Ana, 2004, p. 41).
După valoarea acordată acestora (Gherman, 2010), conflictele pot fi: distructive sau constructive. Conflictele distructive sunt conflictele care se manifestă ca acte necivilizate, necuviincioase. Aceste conflicte sunt scăpate de sub control, părţile implicate în conflict nu manifestă un interes real de a dezamorsa situaţia conflictuală sau problemele sunt atât de grave, încât nu se poate ajunge la o soluţie unanim acceptată. Conflictele constructive se manifestă ca un rezultat firesc al divergenţelor de opinie din cadrul unităţii de învăţământ. Ideea este că putem accepta conflictele ca o şansă de progres, ca o oportunitate de dezvoltare individuală şi socială, un prilej de a cunoaşte mai bine propria persoană sau pe ceilalţi. Pe baza conflictelor constructive putem fi educaţi să dirijăm conflictele într-un mod mai constructiv, cu un optimism managerial moderat, cu programe de instruire în rezolvarea conflictelor. Conflictele constructive prezintă o serie de avantaje: îmbunătăţirea relaţiilor personale, îmbunătăţirea dinamicii grupului, îmbunătăţirea ideilor şi practicilor, consolidarea respectului, încrederii şi răspunderii.
Un conflict cu conotaţie pozitivă, care trebuie provocat de către cadrul didactic şi de către elevi, copii, este conflictul socio – cognitiv. Acest tip de conflict specific mediului din învăţământ se poate manifesta atât între adulţi (cadre didactice), cât şi între şcolari de vârste mari, mici şi preşcolari. Adulţii din cadrul unei instituţii de învăţământ pot avea un conflict socio – cognitiv legat de tratarea unei teme din pedagogia modernă. Activitatea de predare–învăţare oferă de asemenea surse nenumărate de conflicte socio–cognitive.
Conflictul socio–cognitiv se defineşte prin diferenţa răspunsurilor oferite de partenerii unei interacţiuni la o situaţie problemă cu care sunt confruntaţi şi căreia trebuie să-i găsească un răspuns comun. Conflictul socio–cognitiv integrează de fapt două conflicte: pe de o parte un conflict interindividual (social), determinat de divergenţa răspunsurilor partenerilor la problema pusă, iar pe de altă parte, un conflict intraindividual, de natură cognitivă, care apare ca urmare a conştientizării de către copil a diferenţei dintre răspunsul său şi răspunsurile celorlalţi. Problema pusă copilului nu este numai cognitivă, ci şi socială.
Un astfel de conflict socio–cognitiv am creat în cadrul unei activităţi de matematică. Activitatea s-a desfăşurat sub forma unui joc matematic, fiind o activitate de consolidare. Copiii au fost împărţiţi în două grupe. Tema a fost ,,Descompunerea numărului 9". Copiii de la cele două echipe trebuie să găsească, pe rând, cât mai multe posibilităţi de descompunere a numărului 9. Între ei are loc un conflict interindividual, determinat de răspunsurile lor diferite: 9 se descompune în 1 şi 8, se descompune în 4 şi 5, etc. Fiecare susţine că soluţia găsită de el este cea bună. Există şi un conflict intraindividual, care apare ca urmare a conştientizării de către copil că răspunsul său diferă de al colegului, dar în final, ambele sunt corecte. Conflictul trebuie să fie puternic pentru a da naştere unor restructurări cognitive, iar intensitatea lui poate fi reglată de către adulţi.
A face apel la învăţarea reciprocă a copiilor nu înseamnă însă a diminua intervenţia adultului. Adulţii sunt cei care construiesc situaţiile de interacţiune, provoacă conflictul socio – cognitiv şi controlează condiţiile lui de desfăşurare, reglează intensitatea conflictului
Consider că gestionarea eficientă a conflictelor din cadrul unei instituţii de învăţământ trebuie să fie o prioritate a tuturor celor implicaţi în procesul educativ, deoarece societatea se creează, se construieşte, se produce graţie conflictelor, acestea manifestându-se acolo unde există viaţa sau libertatea (Touraine, 1973, p.7).



Bibliografie:
1.Bâzu, Petru. (2010). Negocierea conflictelor într-o instituţie de învăţământ. Bacău: Editura Rovimed Publishers.
2. Diaconu, Carmen, Dascălu, Cristina. (2010). Negocierea conflictelor în şcoală. Bacău: Rovimed Publishers.
3. Gherman, Cornelia. (2010). Medierea conflictelor în şcoală. Bacău: Editura Rovimed Publishers.
4. Iucu, Romiţă. (2006). Managementul clasei de elevi. Aplicaţii pentru gestionarea situaţiilor de criză educaţională. Iaşi: Editura Polirom.
5. Stoica – Constantin, Ana.(2004). Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare şi diminuarea conflictelor. Iaşi: Editura Polirom

Teatrul educaţional – resursă preţioasă în dezvoltarea creativităţii

Autor: profesor consilier şcolar **Iulia Ghimpe**



Viola Spolin este un nume de legendă în pedagogia teatrală. Mutaţia pe care a produs-o prin metoda descrisă în cartea „Improvizaţie pentru teatru" a impus rolul improvizaţiei în formarea şi antrenamentul permanent al actorului contemporan. Accentul pus pe spontaneitate, reabilitarea adevărului relaţiilor, reapariţia vieţii în procesul scenic au devenit principalele arme ale actorului în lupta cu personajul.

Viziunea generală a Violei Spolin dezvăluie erorile pedagogiei heirupismului de tip „muştruluială şi sforţare" până iese „ceva".

Orice copil poate crea o poveste care să-l reprezinte. Nu există copil care să nu fie capabil să-şi dezvolte fantezia şi imaginaţia socială, construind o poveste de care să se simtă ataşat şi pe care să-şi dorească să o spună prin intermediul unui spectacol de Teatru Educaţional.
Teatrul Educaţional este forma de teatru prin care copiii se educă reciproc şi se maturizează împreună, trăind experienţe şi situaţii de viaţă comune, în spiritul spontaneităţii, jocului creativ şi libertăţii de exprimare.(M.Michailov, R. Apostol, Teatrul Educaţional, Bucureşti, 2013).

Atelierele de artă dramatică presupun tehnici si mecanisme de învaţare împrumutate din teatru şi folosite pentru dezvoltarea personalităţii copiilor. Aplicând metode care folosesc ca instrument jocul şi joaca, proiectul îşi propune relaţionarea cu cei mici prin limbaje şi situaţii specifice universului copilariei. Jocul va fi principala modalitate de a atinge obiective de dezvoltare timpurie, iar prin el copiii vor acumula treptat experienţe, noţiuni, abilităţi şi instrumente de comunicare cu rol în dezvoltarea lor ulterioară.
Teatrul poate fi o metodă de educaţie şi învăţământ, care poate interveni în formarea unui tânăr atunci când învăţământul alternativ nu este suficient. Învăţământul prin teatru se bazează pe joc. Strategia educaţională prin joc înseamnă inventivitate şi ingeniozitate, dezvoltarea imaginaţiei, dezvoltarea atenţiei, a spiritului de observaţie, al comunicării şi al spontaneităţii. Întrebarea firească, în legătură cu această metodă pedagogică, este: "Ce ne învaţă teatrul şi cum?" Teatrul şi exerciţiile propuse în acest articol urmăresc: creşterea nivelului de focalizare a atenţiei, dezvoltarea abilităţilor de comunicare verbală şi non-verbală, promptitudinea reacţiei, capacitatea de concentrare, creşterea abilităţii de a exprima propriile emoţii şi de autocontrol al reacţiilor de furie şi impulsivitate, cresterea abilităţii de acceptare a diversităţii şi a respectului faţă de fiecare individ.
„Jocul" oferă simultan şi libertate şi rigoare, dezvoltând încrederea în sine, creând posibilitatea de a-ţi descoperi şi folosi cele mai bune abilităţi, fiind cel mai bun stimulent pentru capacitatea de expresie a copilului. Jocul are scop educativ şi chiar terapeutic, asigură o bază de înţelegere cu sine şi cu ceilalţi, dezvoltând adaptabilitatea la diverse situaţii şi adaptabilitatea socială. Influenţează pozitiv procesul de învăţare, dezvoltând psihicul şi socialul printr-o metodă plăcută, veselă, fiind în contrast cu acel comportament convenţional şi cu învăţarea formală.
Se poate crea astfel cadrul propice pentru a oferi o educaţie activă, se încurajează originalitatea oferind libertatea maximă fiindcă jocul îşi creează propria lume.
Prin activităţile propuse nu se urmăreşte crearea sau pregătirea unui profesionist, ci sprijinul în dezvoltarea unor aspecte ale personalităţii pe care şcoala şi educaţia convenţională nu le pot îndeplini foarte bine.
Prin diverse tehnici specifice comunicării artistice, exercitii şi jocuri, se vor stimula calităţile creative ale copiilor, inteligenţa emoţională şi abilitatile de comunicare, acumularea de modele si noi experiente, precum si la imbogatirea universului propriu.
Intervenţiile educaţionale non-tradiţionale, precum atelierele de arta dramatică, formează „o metodă de învăţare alternativă", iar psihologii le acreditează ca fiind cele mai consistente metode în procesul de învăţare a copilului.

Jocuri şi exerciţii specifice teatrului educaţional.

„We don't need no education
We don't need no thought control" Roger Waters



Există numeroase jocuri şi exerciţii utilizate în teatrul educaţional. Am selectat dintre acestea exerciţiile de improvizaţie. Înainte de a trece la prezentarea câtorva exerciţii de improvizaţie este necesar să lămurim anumite aspecte precum: cum identificăm subiectele pentru acţiunea dramatică, jocul dramatic la copii, rolul procesului asociativ. Voi trece în revistă şi câteva aspecte legate de selectarea copiilor care să participe la astfel de activităţi, rolul consilierului şcolar, cadrul necesar, materialele.

Profesorul consilier Rolul profesorului consilier este foarte asemănător celui de părinte, frate sau soră. El este un reper de siguranţă, partener de joc si coordonator al activităţilor.

Selecţia în Teatrul Educaţional Preşcolarii vor fi selectati pe criteriul prezenţei şi participării. Teatrul educaţional este un mediu de formare și educare a oricărui copil si nu o platformă a copiilor talentaţi, recompensati în funcţie de capacitatea competiţională. Este indicat ca un grup de copii să cuprindă 10-12 maxim 15 copii cu vârsta de 5-6 ani.

Materiale necesare şi spaţiu Activităţile se pot desfăşura în cadrul cabinetului de consiliere dar dacă acesta nu este spaţios se poate utiliza o sală de clasă. Este necesar spaţiul deschis, liber, cu obiecte de mobilier care se pot îndepărta. Se va delimita (linii desenate pe podea, bucăţi de autocolant) o portiune cu scenă, culise și spaţiul pentru public. Pe cât posibil, este indicată şi o minimă recuzită (vestimentaţie care poate fi şi improvizată din ce se află la indemână: ex. O faţă de masă pentru pelerina printului, o lingură din setul de joc de rol pentru bagheta magică etc.)

Exerciţii de improvizaţie

Nu trebuie să pierdem prea mult timp cu identificarea subiectelor pentru a dezvolta acţiunea dramatică în clasă, afirma Dorothy Heathcote. Cel mai important lucru este identificarea, găsirea situaţiei dramatice prin asociaţii care au la bază un numitor comun: condiţia interioară. Identificarea conditiei interioare face ca orice experienţă umană să poată fi reactivată, retrăită indiferent de epoca în care s-a întâmplat. Ex. dacă cineva poartă un şirag de mărgele, putem spune că se află în aceeaşi situatie cu cei care aleg să se impodobească. Dar oamenii care aleg să se impodoboească sunt mulţi şi diferiţi iar motivele lor pot fi variate. Numai purtând nişte mărgele putem spune că te afli în aceeaşi situaţie cu: nişte luptători dintr-un trib arhaic care s-au împodobit pentru marea confruntare; un actor care se pregăteşte de specatcol; Cleopatra care se pregăteşte să plece pe Nil etc.
Orice acţiune dramatică poate demara prin activarea asociaţiilor libere. Orice poveste este plină de situaţii dramatice, iar asociaţiile înlesnesc implicarea copiilor. Nu povestea în sine este o acţiune dramatică, ea poate fi un punct de plecare bun.

Poveste → *Situaţii* → *Acţiunea dramatică*

Poveste: punct de plecare

Situaţii: declanşatorul acţiunii dramatice este identificarea unei similitudini între condiţia reală a grupului şi povestea propriu-zisă
Acţiunea dramatică: se stabileşte pornind de la poveste şi situaţii: cine (suntem), unde (poate fi folosit „a fost odată..") şi cum sau ce facem.

O poveste te poate ajuta să ştii încotro te îndrepţi, însă pentru a identifica o acţiune dramatică trebuie să găseşti acea parte a poveştii care se poate transforma într-o experienţă de viaţă menită să-i modifice pe copii. Pornind de la o poveste (oricare poveste!) se pot desprinde mai multe subiecte mai mici. Copiii se pot identifica cu unul dintre personaje si pot privi desfăşurarea actiunii din punctul de vedere al personajului ales. Ex. cum vede Cenuşăreasa relaţia cu surorile ei: Am două surori care sunt rele cu mine! ...una dintre surorile vitrege: Am o soră ciudată care face menajul in casa!....

În atelierele pentru copii mai mici, drumul de la jocul dramatic (subiectiv) la realitatea scenică (obiectivă) merge mai lent decât în atelierele pentru studenţi mai mari. De cele mai multe ori, copiii-actori nu sunt încă destul de maturi pentru a înţelege evaluarea pe deplin; şi există şi o dependenţă mare faţă de profesor -dependenţă ce nu poate fi ruptă brusc. Diferenţiind jocul dramatic de realitatea teatrală, transformând jocul dramatic în realitate teatrală, tânărul actor învaţă să facă diferenţa între a se preface (iluzie) şi realitatea teatrală ce face parte din realitatea propriei sale lumi şi vieţi. Copilul confundă deseori jocul dramatic cu viaţa reală şi, din păcate, mulţi adulţi fac la fel.

Spune-mi! (*Original „You're telling me" – David Farmer, 101 Drama games and activities*)

Descriere: exerciţiul se lucrează în diade. Fiecare copil trebuie să povestească, la alegere, un eveniment (ex. Cum si-a petrecut week-end-ul, ce film a văzut la cinema, cum a ajutat-o pe mama la cumpărături etc.) povestea în sine nu are foarte mare importanţă. În timpul expunerii, partenerul de discuţie are sarcina de a cere colegului său să vorbească mai repede, mai lent sau cu încetinitorul, şoptit, bâlbâit, într-o limbă necunoscută (păsărească de ex.). În tot acest timp, copilul care expune nu trebuie să se oprească din povestit. Rolurile se schimbă mai apoi iar dacă unul dintre copii nu se simte în largul lui sau nu doreşte să dea el comenzile, profesorul consilier poate prelua această sarcină.
Observaţie: exerciţiul se poate face şi cu câte un copil pe scenă (sau spaţiul improvizat pentru scenă) iar profesorul consilier, sau câţiva copiii dau sarcinile pentru cel ce expune. Dacă copilul întâmpină dificultăţi în a povesti, i se poate cere să povestească o istorioară deja cunoscută sau chiar o poezie.
Nicolae Mandea (Educaţia prin Teatrul Educaţional) afirma că este foarte important să reconstruim şcoala prin recuperarea jocului şi imporvizaţiei, a educaţiei creativităţii. Este nesesară, afirma acesta, o recuperare a non-conformismului, imaginaţiei şi chiar a indisciplinei omului cu personalitate. Toate acestea se realizează prin educaţie teatrală. Consider importantă introducerea teatrului în programele şcolare deoarece acestă educaţie permite dezvoltarea individului în raport cu sine şi cu societatea, în situaţii diverse, prevăzute sau neprevăzute, conflictuale sau neconflictuale.
Se vorbește foarte mult de creativitate ca de o resursă inepuizabilă și deosebit de valoroasă. Teatrul educațional se referă la un mod de a vedea și interpreta lumea și viața. Consider că este foarte important să le oferim copiilor noștri spațiul optim pentru a cunoaște, să le respectam drepul la exprimare, să îi ajutăm să se exprime liber și încrezători în forțele lor.



Bibliografie
1.Adam Milford, Drama Games for Key Stage 3, The Prince's Foundation for Children & the arts;
2.Brian Clegg, Paul Birch, Creativitatea, Polirom, 2003;
3.Viola Spolin, Improvizaţie pentru teatru – manual de tehnici pedagogice şi regizorale, UNATC Bucureşti, 2008, trad.M.Bălan-Beţiu;
4.David Farmer, 101Drama games and activities, Second Edition, 2007;
5.Radu Apostol, Mihaela Michailov (coord.), Teatrul Educaţional. Jocuri şi exerciţii, Bucureşti, 2013.

11 sugestii de comportament în faţa elevilor „problemă”

Autor: profesor consilier şcolar **Claudia Jarnea**

Dacă intenţia noastră, a profesorilor, este de a face elevul să îşi asume responsabilitatea pentru acţiunile sale şi să ia in considerare drepturile celorlalţi, elevul va observa acest lucru din maniera noastră de a prezenta aceasta şi din limbaj. Dacă intenţia percepută este una în care profesorul doar vrea să deţină controlul, să îl supună, atunci elevul în mod natural va respinge acest tip de desciplină şi vor apărea conflicte.

1. Fiţi relaxat, neagresiv, non-conflictual

În teoriile lui Romi, Lewis, Roache & Riley (2011) este specificat faptul că tehnicile agresive cum ar fi ţipatul, utilizarea sarcasmului, a comentariilor jignitoare şi utilizarea pedepsei în grup pentru comportamentul câtorva apar a fi asociate cu niveluri ridicate de comportament negativ şi atitudine negativă faţă de studiu. Aceasta înseamnă utilizarea unui ton calm, respectuos şi utilizarea umorului pentru detensionarea atmosferei, în loc de sarcasm sau confruntare. Tot timpul elevul trebuie să detecteze la profesor intentia de a disciplina cu respect şi corectitudine, nu din supărare sau condescendenţă

2. Fiţi asertiv

Asertivitatea înseamnă comunicarea cu o voce fermă, fără ambiguităţi, asociată cu un limbaj al trupului care denotă încredere, dar nu agresivitate. Drepturile, nevoile si sentimentele celui căruia i se comunică nu trebuie încălcate. Asertivitatea trebuie învăţată, nefiind o deprindere naturală a cuiva în faţa unei situaţii conflictuale şi este transmisă cu un control atent al limbajului verbal şi non verbal.

3. Folosiţi tipul corect de limbaj

Este mult mai bine să folosim un limbaj de corecţie pozitiv, cum ar fi „Când … atunci vei … „decât negativ, „Nu poţi … pentru că … ”. Sunt recomandate indicaţii de comportament cum ar fi: Marius (...), Alina (...), uita-ţi-vă în direcţia asta şi ascultaţi, mulţumesc” faţă de „Nu vorbiţi în timp ce eu vorbesc, vă rog”. Ultima îi spune elevului doar ce nu doriţi, în timp ce prima îi oferă şi comportamentul dorit. Pauzele îi dau timp elevului să proceseze informaţia şi transmit relaxarea şi încrederea profesorului. Expresia „mulţumesc” în loc de „te rog”comunică aşteptarea sigură a unei cooperări. Tehnici ca un gest scurt, non-verbal (spre exemplu „Andrei (...)” urmat de semnul de a sta jos, sau „Paula” urmat de mâna dusă la ureche în sensul de a asculta); sau o reamintire a unei reguli, funcţionează mai bine decât comenzi directe. Acestea fac mediul din clasă mai calm, cu mai puţină tensiune. După disciplinare, este important să restabiliţi relaţiile de lucru cu elevul într-o manieră plăcută şi câteva cuvinte de încurajare.

4. Oferiţi opţiuni direcţionate

Aceasta este iar o manipulare atentă şi controlată a limbajului. S-a dovedit că oferirea unei alegeri direcţionate are mai mare şansă de succes decât o comandă directă. De exemplu când Mariei i se spune: „Pune telefonul în ghiozdan sau la mine pe catedră” cel mai probabil ea va prefera să îl pună în ghiozdan. Pe de altă parte, dacă i se spune „Dă-mi telefonul, acum!” se creează premisele unei confruntări.

5. Oferiţi timp pentru corectarea comportamentului

Când e comunicată o comandă, e important ca profesorul să redirecţioneze contactul vizual în altă parte şi să se depărteze de elev. Aceasta oferă timp elevului să coopereze fără ca profesorul să stea cu ochii pe el; altfel, elevul poate interpreta gesturile profesorului ca o invitaţie la confruntare, ceea ce măreşte tensiunea în clasă. Acest lucru pare uşor citit dintr-o carte dar necesită exerciţiu, autocontrol şi o mare încredere a profesorului când trebuie pus în practică.

6.Puneţi întrebări care duc la reguli

Când i se cere să facă ceva, elevul poate protesta „Dar doamna Vasilescu ne lasă să ascultăm muzică la telefon, cât timp rezolvăm exerciţii”. În loc de a intra în argumente prin care o incriminează pe doamna Vasilescu, profesorul trebuie să zică „Poate vă lasă, dar care sunt regulile la ora aceasta?”

Acest tip de întrebări pot fi folosite pentru a comunica o comandă indirectă: „Matei, care sunt regulile legate de aruncatul hârtiei în clasă?”

7. Îndepărtaţi elevul de audienţă

Aceasta este una din cele mai importante reguli pe care eu am deprins-o. Când disciplinăm un elev, îndepărtarea lui de audienţa colegilor serveşte pentru două scopuri importante. Primul, îl scutiţi pe elev de ruşine, de jenă. Al doilea, îl împiedicaţi pe elev să obţină sprijin de la colegi pentru comportamentul său greşit. Audienţa formată din colegi tinde să creeze distragerea atenţiei sau colegii se coalizează cu cel în cauză împotriva profesorului.

8. Concentraţi-vă pe problema iniţială

De multe ori profesorii se enervează la comportamentele secundare ale elevilor, ducând la escaladarea situaţiilor spre certuri şi conflicte. Profesorul încearcă să adreseze o simplă încălcare a regulamentului şcolar, al clasei şi in loc de ascultare primeşte nepoliteţe din partea elevului sub diverse forme: strâmbături de neaprobare, dat ochii peste cap, argumentare. Profesorul îşi pierde concentrarea pe problema principală şi se centrează pe aceste comportamente secundare. Aici este momentul când lucrurile escaladează. În loc de admonestarea comportamentelor secundare, când profesorii aplică tehnici ca ignorarea tactică, sau aprobarea parţială (în cazul argumentării) şi se pot reconcentra pe problema iniţială, lucrurile sunt manevrate cu mai mult succes.

9. Specificaţi clar caracterul negativ al comportamentului

În loc să puneţi întrebări deschise cum ar fi: „De ce ai făcut… ?” care au potenţialul de a duce la jocuri de cuvinte sau argumente din partea elevului, specificaţi-i clar lucrurile care trebuie corectate.

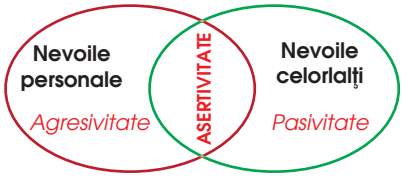
10. Expuneţi clar o consecinţă ulterioară pentru comportamentul necooperant al elevului

Când elevii refuză să respecte cerinţele, oferiţi-i o alegere între respectarea acum sau o consecinţă ulterioară a necooperării curente. Din nou, e important să se accentueze siguranţa aplicării consecinţei, nu severitatea ei. Trebuie să existe o concordanţă între severitatea faptelor şi consecinţa care îi va fi aplicată. Trebuie întotdeauna să existe o consecinţă corectă a faptelor lor.

11. Sprijinul comportamentului pozitiv

Trussell (2008) indică sprijinul comportamentelor pozitive ca reducând nevoia corectării comportamentelor negative. Se pare că raportul ideal între feedback-ul pozitiv şi cel negativ este de 4:1. Acest raport are efectul optim asupra comportamentului elevului.

Simpla informare asupra celor mai bune metode de a face faţă situaţiilor de indisciplină care pot apărea într-o clasă este ceea ce au nevoie unii profesori. Acest tip de pregătire poate limita stresul indus de indisciplina elevilor şi poate conduce la o mai bună productivitate şi la o mai mare satisfacţie a profesorului la clasă.



Bibliografie:

Rogers, Bill. (2006). Classroom behaviour: A practical guide to effective teaching, behaviour management and colleague support. London, UK: Paul Chapman Publishing.

Romi, S., Lewis, R., Roache, J. & Riley, Philip. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. The Journal of Educational Research, 104, 231 – 240.

Trussell, Robert P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviours. Intervention in School and Clinic, 43(3) 179 – 185.

Abordarea comportamentului nepotrivit al elevului cu o atitudine adecvată

Autor: profesor consilier şcolar
Claudia Jarnea

Indisciplina la clasă poate face predarea imposibilă. Profesorii pot petrece mult timp şi energie doar încercând să păstreze zgomotul la un nivel la care se poate lucra. Sau pot avea de a face cu elevi care intră şi ies din clasă fără a ţine cont de prezenţa profesorului şi care răspund "obraznic" când li se atrage atenţia. Cu toate astea, unii profesori au găsit metode şi strategii pentru a preveni acest tip de comportament înainte de a începe şi pentru a face faţă unui comportament perturbator, turbulent atunci când acesta apare.

1. Adaptarea gândirii

Managementul eficient al clasei porneşte din mintea fiecăruia. Atitudinea poate duce la abordarea disciplinară corectă, sau, dimpotrivă, poate tensiona şi mai mult atmosfera prin răspunsuri/reacţii contra-productive ale profesorului. Când apar evenimente stresante, nu doar evenimentul stresant în mod direct cauzează cum ne simţim, dar şi cum putem face faţă în mod eficient. Gândirea noastră, stilul prin care ne explicăm comportamentele, poate chiar prejudecăţile – ce au voie sa facă elevii şi ce nu – contribuie semnificativ la gestionarea eficientă a situaţiilor.
Există un mod de gândire predominant conform căruia copiii nu trebuie să-şi pună la îndoială superiorii; ei trebuie să îi respecte pe cei mai în vârstă; trebuie să facă ce li se spune imediat. Părinţii au considerat că este de datoria lor să-şi pedepsească copiii pentru a le impune respect. Mai departe, cadrele didactice au fost considerate părinţi surogat în sala de curs, cu autoritate deplină. Mulţi tineri profesori care pornesc în profesie cu aceste prejudecăţi, creând astfel o presiune inutilă, contra-productivă, pe ei înşişi. Apare frustrarea în faţa unor elevi care nu îi respectă, care nu le recunosc autoritatea şi care nu se supun.
Având o gândire mai realistă (unii elevi vor fi obraznici; unii elevi nu vor fi respectuoşi şi nu vor accepta autoritatea; profesorii nu pot schimba caracterele elevilor, decât dacă aceştia decid singuri să se schimbe) duce la evitarea unor imperative absolutiste, fără rezultat. Gândirea realistă duce la o conversaţie internă mai orientată spre soluţie: "Este frustrant şi neplăcut când… dar pot face faţă dacă fac X, Y şi Z".

2. Nu putem controla comportamentul altora

Conform celor de mai devreme, trebuie acceptată ideea că cineva nu poate şi nu trebuie sa controleze comportamentul altcuiva. O poziţie mai constructivă e de a stabili baza pentru o comunicare eficientă. Când un profesor îşi controlează limbajul, stilul şi atitudinea faţă de elevi el îi invită cu succes pe aceştia la cooperare. Aceasta duce şi la câştigarea respectului elevilor.
Profesorii nu trebuie să se supere când elevii sunt nepoliticoşi, nu fac linişte sau se plimbă prin clasă. Sarcina profesorului este una mai subtilă: a-i ghida pe elevi deasupra controlului impus, extern spre un autocontrol din partea acestora.
De exemplu, citând un raport realizat de Lewis (2001) cu privire la şcolile australiane, Romi, Lewis, Roache şi Riley (2011) au observat că „utilizarea pedepselor şi agresivitatea mai mare a profesorilor sunt legate de nivelul diminuat de responsabilitate al elevului". Profesorii trebuie să îi ajute pe elevi să îşi dezvolte abilităţi asociate cu creşterea responsabilităţii, a toleranţei, controlul frustrării şi al furiei.
Sarcina profesorului e de a crea o atmosferă în care elevul se comportă responsabil faţă de colegi, faţă de sine şi faţă de profesor conform cu drepturile sale. Bazat pe acest simţ al responsabilităţii elevul îşi poate regla comportamentul. Profesorul realizează acest lucru prin controlul propriului comportament, modelând astfel şi comportamentele elevilor şi câştigându-le încrederea. Dacă în schimb, cu toate acestea, elevul tot refuză să coopereze, nu trebuie învinovăţit profesorul.
Aceste tehnici pot funcţiona asupra unor elevi, dar pentru că astăzi tinerii nu mai sunt la fel de ascultători ca în trecut, pentru mulţi nu funcţionează deloc. In aceste cazuri profesorii sunt greşit învinovăţiţi pentru că nu au controlat situaţia.

3. Acceptarea întreruperilor elevilor ca fiind parte a meseriei

Profesorul şi scriitorul Henri Nouwen, în timp ce privea înapoi la cariera lui lungă de predare, spunea: "M-am plâns mereu că munca mea a fost întreruptă în mod constant, până când am descoperit încet că întreruperile au fost munca mea". Profesorii, uneori, resping ideea de a opri planul lecţiei pentru probleme de disciplină: "Sunt plătit să predau Matematică, nu să întrerup certuri, bătăi sau să învăţ elevii să fie respectuoşi". Trebuie să ne amintim că predăm unor oameni, astfel toanele lor, problemele, greşelile, personalitatea şi ciudăţeniile trebuie considerate ca făcând parte din timpul nostru de predare.

Bibliografie:
Romi, S., Lewis, R., Roache, J. & Riley, Philip. (2011). The impact of teachers' aggressive management techniques on students' attitudes to schoolwork. The Journal of Educational Research, 104.

Cum asigurăm un climat plăcut în clasă

Autor: profesor consilier şcolar
Claudia Jarnea



1. Stabiliţi reguli de bază

Literatura dedică mult spaţiu subliniind importanţa stabilirii de reguli clare, bazate pe principii. Cu toate acestea, când ne confruntăm cu un incident e greu de spus ce regulă ar fi fost necesară de la început pentru a-l preîntâmpina. Pentru a stabili reguli bune şi modul lor de expunere şi aplicare necesită experienţă practică şi o pregătire a profesorilor în acest sens.
Lipsa unor reguli clare la clasă se pare ca e principala cauză a unor comportamente nedorite ale elevilor. Conform lui Trussell (2008): „O clasă fără aşteptări clar stabilite devine mediu propice comportamentelor cu probleme" în care un ciclu al lipsei regulilor urmate de elevi duce la acţiuni punitive ale adulţilor, lucru care în schimb duce la o revoltă şi mai mare a elevilor.

2. Asiguraţi-vă că elevii ştiu ce consecinţe urmează unui comportament inadecvat şi iresponsabil

Consecinţele pot fi o reamintire a regulilor, directiva de a lucra separat de ceilalţi, li se poate cere să rămână după oră să discute comportamentul greşit cu profesorul sau li se poate cere să participe la o discuţie profesor/părinte/elev. Când elevii refuză să asculte directiva profesorului in timpul orei, dacă vor fi informaţi de consecinţele ulterioare elevii pot coopera. Întotdeauna accentuaţi existenţa consecinţelor comportamentelor nedorite, nu severitatea lor.

3. Aveţi un plan de aşezare în clasă

Literatura citează încăperile aglomerate ca factor de creare a unui mediu pentru probleme comportamentale. Autorii recomandă în mod ideal, ca o clasă să aibă cât mai puţine obstacole şi culoare generoase în care ei să nu se lovească între ei sau de alte obiecte. (Jones & Jones, 2007; McGill, Teer, Rye and Hughes, 2003; Stichter et al., 2004; Trussell, 2008)

4. Învăţaţi numele elevilor

Acest lucru dezvoltă sentimente pozitive ale elevilor faţă de profesor şi invită la cooperare. Mai mult, în momentele când profesorul trebuie să disciplineze elevul, pronunţarea numelui poate fi o unealtă eficientă şi îi oferă profesorului credibilitate.

5. Învăţaţi elevii să îşi folosească un nivel adecvat al vocii

Util, mai ales, in cazul activităţilor de grup, acest lucru poate fi învăţat prin reproducerea nivelurilor corecte ale vocii pentru ca ei să poată auzi care sunt; de asemenea, reproducerea nivelurilor neadecvate ale vocii pentru a învăţa prin contrast ce pot face şi ce nu. Unii elevi au nevoie să li se explice că vocea lor trebuie auzită doar de partener, nu de toată lumea.

6. Oferiţi asistenţă/ajutor elevilor în timpul activităţilor practice ale lecţiei

Profesorii pot monitoriza mai bine elevii plimbându-se printre ei, decât stând în faţa clasei.

Bibliografie:
Jones, V. F. & Jones, L. S. (2007). Comprehensive classroom management: Creating positive learning environments (8th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
McGill, P., Teer, K., Rye L. & Hughes, D. (2003) Staff reports of setting events associated with challenging behaviour. Behaviour Modification, 27(3), 265 – 282..
Trussell, Robert P. (2008). Classroom universals to prevent problem behaviours. Intervention in School and Clinic, 43(3) 179 – 185.

Atelierul de creaţie şi re-creaţie

Autor : profesor consilier şcolar **Monica Seceleanu**

Activitatea ***Atelierul de creaţie şi re-creaţie Bradul de Crăciun!***, s-a dovedit a fi o activitate în care am dat frâu liber imaginaţiei, prieteniei, acceptării şi bucuriei de a fi curioşi, îndrăzneţi şi creativi. Bucuriei de A FI ÎMPREUNĂ! Ne-am implicat afectiv şi activ în realizarea temei, în căutarea şi sortarea materialelor necesare, în culegerea de informaţii şi curiozităţi referitoare la teme aleasă. Toţi oamenii mari au fost cândva copii, dar cei mai mulţi dintre ei nu îşi mai aduc aminte. Am „copilărit" împreună, am hrănit copilul interior şi l-am lăsat să iasă la suprafaţă, într-un cadru de siguranţă. Am creat emoţie şi armonie!
Cu toţii avem idei pe care încă nu le-am încercat. Poate nu am avut timp, poate nu am avut cu cine, sigur este că, în această activitate dacă ne-am dat voie, ne-am simţit creativi şi liberi.
Am organizat patru ateliere în care am provocat participanţii la activitate să confecţioneze singuri, dar şi împreună cu colegii săi, decoraţiuni pentru a împodobi Bradul. Au trecut pe rând, prin toate atelierele:



Atelierul Felicitări - a fost atelierul în care fiecare participant a creat o felicitare pe care, la finalul activităţii, a oferit-o *prietenului său secret*.

Atelierul Globuri - am decupat şi ornat un glob. Am scris pe el dorinţele pentru noul an, ne-am cautat apoi "jumătatea". Am împărtăşit, apoi am unit lucrările noastre într-un singur glob şi l-am aşezat în Bradul Nostru de Crăciun.

Atelierul Steluţe din hârtie – a fost atelierul în care am lucrat împreună cu un coleg o steluţă, am ornat-o şi agăţat-o în brad, dar nu înainte de a scrie pe ea câteva fapte bune făcute de noi în acest an.

Atelierul Coroniţa cu fundiţă – atelierul în care am desenat pe carton verde conturul mâinii. Pe fiecare deget am scris valorile noastre. "Mânuţele" realizate le-am unit într-o coroniţă.
Am surprins emoţii si am facut evenimentul de neuitat, captând o imagine-amintire cu aparatul de fotografiat de lângă brad.



La finalul activităţii, în cântec de colindă am admirat bradul împodobit de NOI, CU noi şi ne-am întâlni cu *prietenul secret*. Zâmbind, ne-am regăsit cu TOŢII în jurul bradului, în miros de cozonac şi portocale...

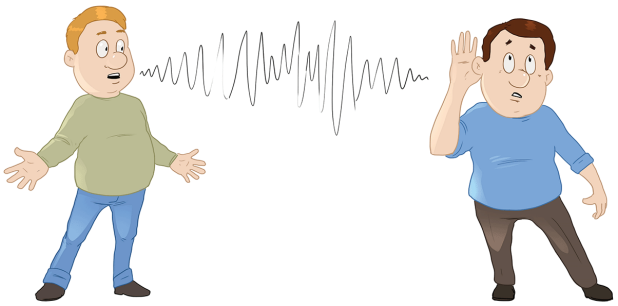
Activitatea ***Atelierul de creaţie şi re-creaţie Bradul de Crăciun!***, a oferit o cale de acces către sine, bazându-se pe spontaneitatea expresiei, pe exprimarea non-verbală a emoţiilor. „Creaţia artistică" şi asociaţiile pe marginea ei, au provocat participanţii să descopere cea mai bună compatibilitate între lumea interioară şi cea exterioară lor.

Rolul conştiinţei fonologice în însuşirea limbajului citit-scris

Autor : *profesor logoped* **Valeria Balaban**

Modul în care copilul îşi dezvoltă comunicarea este influenţat de o serie de factori cum ar fi: ereditatea, mediul de viaţă şi de activitate, preocuparea adulţilor pentru stimularea vorbirii sale, eficienţa demersului didactic, capacităţile intelectuale, afectivitatea şi personalitatea acestuia. La vârsta şcolară mică (în jurul vârstei de şase ani), copilul învaţă să citească şi să scrie, act ce presupune existenţa la copil a numeroase scheme cognitive deja formate, scheme legate de domeniul psihomotor, al cunoaşterii schemei corporale, de existenţa unui auz fonematic bine dezvoltat, deţinerea unui anumit vocabular, fixarea lateralităţii, formarea operaţiilor de organizare şi structurare spaţio-temporală, dezvoltarea aptitudinilor necesare actului lexic – recunoaşterea sunetelor, silabelor, cuvintelor, pregătirea scrisului (maturizarea motorie) prin desene, maturizarea cognitivă prin formarea deprinderilor de formă, mărime şi culoare, urmată de scrierea elementelor grafice care vor compune literele.

Studii de specialitate americane au dovedit existenţa unei relaţii cauzale între conştientizarea fonologică, prerechizit pentru abilitatea de a citi şi modalitatea de însuşire a citit-scrisului de către copil. Un copil cu o conşientizare fonologică bună va obţine rezultate bune şi rapide în achiziţia cititului. Caroline Bowen, menţionează faptul că în mod normal un copil ar trebui la vârsta de 6 ani să aibă o conştiinţă fonologică bine dezvoltată.



Este mult mai bine să folosim un limbaj de corecţie pozitiv, cum ar fi *„Când … atunci vei ...”* decât negativ, *„Nu poţi … pentru că … ”*. Sunt recomandate indicaţii de comportament cum ar fi *„Marius (...), Alina (...), uita-ţi-vă în direcţia asta şi ascultaţi, mulţumesc”* faţă de *„Nu vorbiţi în timp ce eu vorbesc, vă rog”*. Ultima îi spune elevului doar ce nu doriţi, în timp ce prima îi oferă şi comportamentul dorit. Pauzele îi dau timp elevului să proceseze informaţia şi transmit relaxarea şi încrederea profesorului. Expresia „mulţumesc” în loc de “te rog” comunică aşteptarea sigură a unei cooperări. Tehnici ca un gest scurt, non-verbal (spre exemplu *„Andrei (...)”* urmat de semnul de a sta jos, sau *„Paula”* urmat de mâna dusă la ureche în sensul de a asculta); sau o reamintire a unei reguli, funcţionează mai bine decât comenzi directe. Acestea fac mediul din clasă mai calm, cu mai puţină tensiune. După disciplinare, este important să restabiliţi relaţiile de lucru cu elevul într-o manieră plăcută şi câteva cuvinte de încurajare.

Copiii de vârstă preşcolară nu au capacitatea de a conştientiza sunetele vorbirii. Aud, percep o secvenţă continuă de sunete, dar ei nu sunt conştienţi de faptul că acestea pot fi împărţite în cuvinte (conştiinţă lexicală), silabe (conştiinţă silabică) şi că acesta din urmă poate fi constituite din una sau mai multe sunete (conştientizarea fonematică). Stanovich (1994) stabileşte care sunt principalele defecte ale citirii corecte în cazul copiilor cărora le lipseşte conştiinţa fonemică:

- nu pot să împartă cuvintele în sunete;(ex: ce sunete auzi în cuvântul „sat”?);
- nu pot să reţină sunete în memoria de scurtă durată şi să le combine pentru a forma un cuvânt;(ex: ce cuvânt am forma dacă am pune împreună următoarele sunete „s,a,t”?);
- nu pot să detecteze şi să manipuleze sunete în cadrul cuvântului;(ex: există litera „s” în cuvântul „masă”?);
- nu pot să perceapă un cuvânt ca secvenţă de sunete; (ex: câte sunete auzi în cuvântul „casă”?);
- nu pot să izoleze sunetele de la început, din mijloc sau de la sfârşitul cuvântului.(ex: care este primul sunet din cuvântul „roşu”?);
- nu pot să spună cuvintele din care au fost omise sunete;(ex: ce cuvânt am dacă litera „c” ar fi omisă din cuvântul „clasă”?).

(Kameenui, 1998).

Un alt element important pentru o citire de calitate, este înţelegerea alfabetică, care este o cerinţă necesară pentru operarea într-un sistem de scriere alfabetic. Înţelegerea alfabetică se referă la înţelegerea de către copil a faptului că cuvintele sunt compuse din litere individuale – grafeme – şi utilizarea relaţiei grafem – fonem este necesară pentru a citi cuvintele.

Elevii cărora le lipseşte înţelegerea alfabetică nu vor fi capabili să:

- asocieze un caracter din alfabet cu sunetul sau fonemul corespunzător; (ex: care este sunetul pentru această literă? – şi se arată o literă);

- să identifice un cuvânt bazat pe o secvenţă de corespondenţă sunet – literă ; (ex.–„pat” este format din trei litere/sunete corespondente p/a/t ?);

- să segmenteze cuvintele în sunetele lor componente; (ex: cuvântul „masă”. Ce sunet auzi în acest cuvânt?);

- să identifice şi să manipuleze corespondenţele literă – sunet în cadrul cuvintelor; (ex: ce cuvânt vom avea dacă înlocuim litera „s”din cuvântul „sac” cu litera „p”?);

- să citească pseudocuvinte (cuvinte fără sens) care urmează modelele comune consoană–vocală cu o viteză rezonabilă; (ex: „ţup”);

- să aplice cunoştinţe ale codului alfabetic pentru a identifica cuvinte izolate şi în conexiune cu un text.(Kameenui, 1998).

***Conştiinţa fonologică** – reprezintă abilitatea de a diferenţia structurile sonore ale limbajului şi de a specifica semnificaţia fiecăreia. Conştiinţa fonologică include:*

- conştiinţa fonematică;
- conştiinţa ritmului şi a rimei;
- conştiinţa enunţului;
- conştiinţa cuvântului;
- conştiinţa silabei;
- conştiinţa fonemului;

*Conceptul de „**conştiinţă fonologică**”, apărut în jurul anilor 1970 şi este utilizat adesea în legătură cu problematica achiziţiei scris-cititului, a dificultăţilor de învăţare. Conştiinţa fonologică se referă la un anumit tip de cunoaştere, având drept obiect de studiu structura fonologică a limbajului. Conştiinţa fonematică reprezintă un element de specificitate a sistemului de scriere alfabetic, manifestându-se în faza preabecedară şi se formează pe parcursul procesului de învăţare a limbii scrise. Conştiinţa fonematică, cuprinde şi noţiunea de auz fonematic, auz ce reprezintă un indicator sensibil al viitoarei expuneri la regulile de codificare ale sistemului alfabetic şi este deficitară la copiii cu dificultăţi de învăţare. Auzul fonematic este o particularitate a auzului uman, diferit de auzul fizic,ce presupune perceperea sunetelor vorbirii ca elemente semantice sau foneme, abilitatea persoanei de a realiza analiză şi sinteză cu ajutorul sunetelor, de a schimba locul lor şi a forma unităţi semantice noi.*

***Conştiinţa ritmului** şi a rimei se referă la abilităţile copilului de a percepe şi reproduce după model diferite ritmuri precum şi abilităţi de percepere a corespondenţei sonore de la finalul cuvintelor şi de la finalul versurilor unor poezii. Putem forma la copii aceste abilitaţi cu ajutorul diferitelor instrumente muzicale,batand din palme într-un anumit ritm, folosind jocuri cu rime, versuri haioase pentru copii.*

***Conştiinţa silabei** se referă la abilitatea copilului de a detecta şi diferenţia silabele cuvintelor, de a le număra şi de a le prezenta pe fiecare în parte. Formarea conştiinţei silabei se poate forma de catre logoped folosint o gamă variată de activitaţi, activităţi ce pot fi desfăşutate sub formă de joc şi folosind diverse metode. Enumerăm mai jos activităţi ce pot fi desfăşurate cu scopul formării conşiinţei silabei*

- exerciţii de despărţire a unor cuvinte formate dintr-o silabă, apoi din două şi mai multe silabe;
- exercitii de indicare a numărului silabelor de la nivelul unui cuvânt;
- exerciţii de numire a fiecarei silabe a cuvântului şi de specificare a locului ocupat în cuvânt;
- exerciţii de indicare a numărului de sunete din care silaba este alcătuită;
- exerciţii de pronunţie coarticulată a unor sunete care alcătuiesc o silabă;
- exerciţii de înlocuire a unui sunet dintr-o silabă cu alte sunete;
- exerciţii de indicare a numărului silabelor de la nivelul unui cuvânt;
- exerciţii de înlocuire a unor silabe cu altele la nivelulul unor cuvinte;
- exerciţii de pronunţie mutând accentul la nivelul cuvântului de pe o silabă, pe alta;
- exerciţii de elaborare a unor cuvinte având dată prima, ultima sau silabă intermediară.

Conştiinţa cuvântului se referă la abilitatea de percepe şi numi cuvintele de la nivelul unei sintagme, propoziţii, fraze sau text, precum şi la abilitatea de a le manipula. Acest aspect poate fi format prin următoarele tipuri activităţi:
- exerciţii de numărare a cuvintelor într-o sintagmă, propoziţie, frază sau text;
- exerciţii de completare a propoziţiilor cu cuvintele care lipsesc;
- exerciţii prin care copilul reprezintă grafic propoziţia şi cuvintele acesteia;
- exerciţii de combinare a cuvintelor cu sens într-o propoziţie;
- exerciţii de formare de propoziţii cu un anumit numar de cuvinte;
- exerciţii de formare de propoziţii cu suport imagistic;

Conştiinţa fonemului se referă la abilitatea copilului de a identifica şi manipula sunetele vorbirii.
-exerciţii de identificare a sunetului iniţial, median şi final de la nivelul unui cuvânt;
- exerciţii de colorare a unor imagini ce conţin un sunet dat;
- exerciţii de detectare a unui anumit sunet la nivelul unui cuvânt;
- exerciţii de numărare a sunetelor de la nivelul unui cuvânt (cu şi fără suport imagistic);
- exerciţii de segmentare fonemică;
- exerciţii de sinteză fonemică la nivelul unui cuvânt;
- exerciţii de substituire a fonemelor.
- exerciţii de indepărtate a primei silabe,a ultimei silabe a unui cuvânt;

Alte tipuri de exerciţii pentru dezvoltarea auzului fonematic:
- identificarea unor sunete din natură punând întrebări de genul -auzi ciripitul păsărilor? auzi maşina? auzi apa ? auzi pisica? auzi copiii? etc. Aceste întrebări au scopul de a-i orienta auzul copilului către sursă, discriminându-l faţa de celelalte sunete/zgomote din întregul sonor, precum şi cu sensul întrebării.
- activităţi de pronunţie şi recunoaştere a unor onomatopee;
- activităţi de pronunţie a unor serii de silabe;
- activităţi de diferenţie a paronimelor în silabe şi cuvinte;
- activităţi de diferenţiere a sunetelor fizice şi identificarea sursei sonore;
- activităţi de reproduce auditivă a anumitor unităţi ritmice;
- activităţi de reproducere a unor serii de silabe fără sens;
- activităţi de reporducere a unor serii de cuvinte din memorie pornind de la două cuvinte şi continuând pâna cand copilul nu-şi mai aminteşte;
- activităţi de sesizare şi corectare a greşelilor realizate de colegi în pronunţie sau de către logoped;

Aceste aspecte ale comunicarii sunt de un real folos însuşirii scris-cititului la copil. Ele sunt parţial formate sau lipsesc în totalitate la copilul cu dificultăţi de învăţare. Rolul specialistului logoped este de a evalua şi forma aceste abilităţi pentru a impiedica apariţia dificultăţilor de scris-citit. În continuare prezentăm o fişă cu activităţi de formare a conştiinţei fonologice.

1) Activităţi pentru recunoaşterea rimelor cere copilului să găsească cuvântul care rimează, cu un cuvânt „ţintă".


avion


halat


pantalon


vagon


broască


muscă


biserică


pisică


cană


balerină


mazăre


vacă


ţestoasă


coasă


os


varză

2. Numărarea silabelor şi a sunetelor (Copilul trebuie să spună sau să arate numărând pe degete silabele şi sunetele din cuvintele de mai jos):


suc
suc
s-u-c


casă
ca-să
c-a-s-ă


usturoi
us-tu-roi
u-s-t-u-r-o-i


sat
sat
s-a-t



sare
sa-re
s-a-r-e


soare
soa-re
s-o-a-r-e


urs
urs
u-r-s


masă
ma-să
m-a-s-ă


măsea
mă-sea
m-ă-s-e-a


masă
ma-să
m-a-s-ă


şosetă
şo-se-tă
ş-o-s-e-t-ă


tastatură
tas-ta-tu-ră
t-a-s-t-a-t-u-r-ă

3. Numeşte prima consoană din cuvânt. Se va cere copilului să redea sunetul iniţial – izolat.







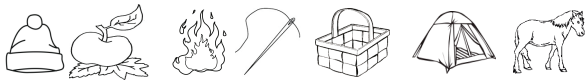


4. Suprimă consoana iniţială, apoi găseşte cuvântul format.
• Exemple: m(are), s(are), s(oare), c(lamă), p(lasă), b(loc), r(ac), t(ren).

5. Suprimă o silabă, apoi găseşte cuvântul format.
• Suprimarea primei silabe: spa(ghete), mă(micã), şo(sete), în(cepe), pe(pene), şa(cal).
• Suprimarea ultimei silabe: (carte)lă, (cer)cei, (hai)nă, (pom)pă, (supă)rat, (lup)te.

6. Despărţim cuvinte, marcăm cu punctuleţe sunetele fiecărui cuvânt

Cuvinte monosilabice



Cuvinte bisilabice



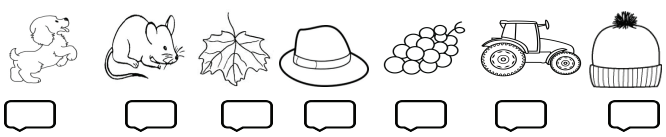
Cuvinte polisilabice - cu trei silabe



Cuvinte polisilabice - cu patru silabe



7. Care este primul sunet din cuvintele următoare? Scrie litera sub fiecare imagine!



Bibliografie
1. Bowen, C. (1998). Children's speech sound disorders: Questions and answers. Retrieved from http://www.speech-language-therapy.com/phonol-and-artic.htm on (23/03/2009).
2. Bowen, C. (2002). The difference between an articulation disorder and a phonological disorder. Retrieved from www.speech-language-therapy.com/phonetic_phonemic.htm on (23/03/2009).
3. American Psychiatric Association (2000) – DSM IV TR.
4. Lewis B., Freebairn L. Residual Effects of Preschool Phonology Disorders in Grade School, Adolescence, and Adulthood Journal of Speech and Hearing Research Vol.35 819-831 August 1992
5. Lewis B, Freebairn L, Taylor G. Follow-Up of Children with Early Expressive Phonology Disorders. Journal of Learning Disabilities, Vol. 33, No. 5, 433-444 (2000)
6. Anca, M. (2007). Logopedie, Presa Universitară Clujeană, ClujNapoca. Anca, M., Haţegan, C. (2008). Terapia limbajului. O abordare interdisciplinară, Presa Universitară Clujeană
7. Tulburările limbajului scris-citit, Editura Polirom, Iaşi. Chard, D. J.; Dicks
Imagini:internet

Creşterea şi educarea copiilor cu încredere în propriile abilităţi

Autor: profesor consilier şcolar **Rodica Cristescu**



Într-o lume tot mai tulbure, copiii au nevoie să fie cât mai bine pregătiţi de părinţi pentru viaţă. Marea problemă este să educi copiii cu dragoste şi să-i disciplinezi în mod echilibrat, astfel încât ei să se străduiască să devină adulţi cu simţul răspunderii. Tuturor părinţilor le revine responsabilitatea de a-i învăţa pe copii ce este auto-disciplina şi de-ai ajuta să înţeleagă care sunt limitele de comportament.

"Pe copii e mai bine să-i vezi, nu să-i asculţi", e un concept de modă veche aplicat în modernitate în ceea ce priveşte creşterea şi educarea copiilor la fel cum este şi zicala „cruţă nuiaua şi răsfaţă copilul".

Încurajând copiii, chiar şi pe cei de vârste mici, să discute, să negocieze, să asculte şi să ţină cont de părerile celorlalţi, li se formează acestora abilităţi care devin vitale pentru educarea lor viitoare în cadrul instituţionalizat.

În prezent, cei cărora le revine responsabilitatea creşterii şi educării copiilor, au diverse nume: părinţi, bunici, părinţi adoptivi, personal specializat în domeniu, etc. Părinţii sunt primele şi cele mai importante modele ale copiilor, sunt persoanele de semnificaţie pe tot parcursul vieţii. De aceea, părinţii ar trebui să reflecteze la cum ar putea mai bine controla comportamentul copiilor lor, fără a apela la pedepse fizice sau emoţionale.

Principalele obiective ale unei sesiuni de lucru cu părinţii privind creşterea şi educarea copiilor cu încredere în propriile abilităţi sunt:

- Identificarea unor metode de a lucra cu comportamentele provocatoare ale copiilor, fără a folosi pedepsele fizice şi emoţionale;
- Obţinerea unei mai bune înţelegeri a drepturilor şi nevoilor pe care le au copiii pentru a creşte într-un mediu familial non-violent;
- Însuşirea unei mai bune înţelegeri a drepturilor şi nevoilor pe care le au părinţii pentru a trăi în armonie cu copiii lor.

Pornind de la întrebările „Cum reacţionează adulţii în faţa unui un comportament provocator?" şi „Ce este un comportament provocator?" adresate părinţilor se constată că, discuţiile despre controlul comportamentului, trezesc reacţii puternice din pricină că adulţii îşi reamintesc de propria copilărie. Experienţele pe care le-au trăit pot avea o mare influenţă în modul în care ştiu acum să fie părinţi şi să controleze comportamentul copiilor lor. Se poate ca opiniile ferme ale părinţilor şi care derivă din propriile experienţe avute în copilărie sau din practicile sociale sau culturale, să fie oarecum zdruncinate, în urma sesiunii de lucru. Judecăţile emise de părinţi privind comportamentul provocator asupra copiilor sunt de genul: „vrea să fie băgat în seamă", „se bosumflă...", „nu împarte ce are cu alţii",„aruncă mâncarea", „loveşte", „înjură",„ e prea tăcut" apoi, în adolescenţă, „ne ignoră", „nu ţine cont de ceea ce-i spunem", „e obraznic", „nu are limite, etc.

Activitatea din cadrul sesiunii de lucru urmăreşte să separe comportamentul observat de copil prin investigarea motivelor pentru care copilul „vrea să fie băgat în seamă",„se bosumflă", „nu împarte ce are cu alţii", „aruncă mâncarea",„loveşte", „înjură",„e prea tăcut", „ne ignoră", „nu ţine cont de ceea ce-i spunem", „e obraznic", „nu are limite",etc.

Poate apărea o oarecare reticenţă atunci când părinţii sunt întrebaţi „Cum reacţionaţi în mod negativ în faţa unui comportament provocator al copilului dvs?" pentru că se simt vinovaţi de propriul comportament negativ şi de reacţiile emoţionale pe care le au faţă de copii. Este important să se discute impactul pe care-l au astfel de reacţii negative (tachinare, ironie, pălmuire) asupra copiilor din punct de vedere al respectului de sine. La fel de important este să fie definit comportametul acceptabil raportat la particularităţile de vârstă ale copilului şi identificarea corectă a acestuia prin listarea unor sarcini concrete pe care trebuie să le îndeplinească copilul.

Întrebarea „Cum pot părinţii să-şi ajute copiii să se comporte frumos?" oferă părinţilor ocazia de a se gândi profund la ceea ce spun, la ceea ce fac sau la ceea ce ar trebui să arate cu ajutorul limbajului corpului pentru a-l face pe copil să realizeze că s-a comportat bine. Dacă vrem să-i învăţăm pe copii ce tip de comportament este acceptabil, atunci este bine să nu lăsăm propoziţiile neterminate, să întărim comportamentele pozitive, ajutând copiii să înţeleagă de ce a primit laude, de ex. „Bravo, Iza, pentru că ai aranjat jucăriile",„Ura, Iza, ai reuşit să-ţi legi şireturile de la ghete", „mă simt mândră când mă ajuţi", „simt că ai devenit responsabilă". Astfel, copiii se bucură de atenţie, vor învăţa cum să se comporte frumos şi vor fi mai puţin înclinaţi să se comporte urât, apoi, în adolescenţă îşi stabilesc limitele, în conformitate cu starea de bine personală, dar şi a familiei.

În ziua de azi, copiii duc o viaţă activă, plină de stimuli, gălăgioasă, solicitantă, obositoare dar şi distractivă! În acest sens, părinţii se pot simţi frustraţi când copiii nu se concentrează când li se spune ceva sau par că pur şi simplu refuză să asculte, într-un mod sfidător. Se poate însă ca ei să fie prinşi in momentul acela într-o activitate de care sunt captivaţi cu totul, se joacă, ascultă muzică, se uită la televizor, părând că-şi ignoră părinţii. În funcţie de stadiul de dezvoltare al copiilor şi de abilitatea lor de a înţelege ce li se spune, părinţii trebuie să le explice clar copiilor ce aşteptări au de la ei. Şi părinţii au acelaşi drept de a fi ascultaţi ca şi copiii. Respectul de sine al părinţilor şi conştiinţa propriilor valori pot contribui la dezvoltarea abilităţii de a recunoaşte meritele propriilor copii, aducându-le celor mici laude constante, cât se poate de des. Astfel de laude vor trezi în copil sentimentul respectului de sine şi conştiinţa propriei valori. Copiii radiază de fericire şi sunt foarte mândri când sunt lăudaţi şi vor ţine minte lauda primită, străduindu-se să fie demni de laudă şi cu alte ocazii. Adolescenţilor le este utilă încurajarea în momentele dificile sau critice din viaţa lor. Cheia succesului pentru un părinte de adolescent este acela de a îmbina toleranţa, răbdarea, comunicarea, simţul umorului cu perseverenţa, respectarea limitelor şi prezenţa discretă în viaţa acestuia. Cu toţii avem nevoie să ne simţim mândri de noi înşine.

A fi părinte este probabil una dintre cele mai dificile „meserii" din câte există dar este şi una dintre cele mai pline de satisfacţii. Un prim pas important pentru ca părinţii să aibă o relaţie sănătoasă cu copiii lor este acela de a stabili un echilibru între conectarea şi controlul limitelor pe care le stabilesc în acord cu copilul şi adolescentul.

Copiii învaţă din ceea ce văd în jurul lor! Trebuie să asigurăm copiilor un climat armonios propice dezvoltării socio- emoţionale, culturale, spirituale şi morale!



Bibliografie:
"Ghid pentru părinţi – Putem găsi o soluţie" – Salvaţi Copiii, ISBN, 1999

Perspective şi abordări ale fenomenului de bullying

Autori: profesor consilier şcolar **Alina Mihaela Munteanu**
profesor **Mircea Sorin Mircea**

«Era o după-amiază obişnuită în care copiii chicoteau pe holurile şcolii cu veselie. În cabinet, numai ticăitul ceasului deranja sacadat liniştea. Deodată, uşa scârţâi cu un sunet răguşit, iar un căpşor de copil se ivi cu timiditate. Apoi, un trup firav alunecă în cabinet. Avea privirea tristă, umerii-i cădeau neputincioşi. A murmurat ceva, iar glasul abia se auzea. L-am salutat zâmbind cu căldură. Ochii priveau într-un punct fix, pe podea. Am tăcut, aşteptând o reacţie. După câteva clipe, copilul spuse încet *nu mai suport, nu mai pot să îndur*. Apoi ridică privirea spre mine şi rosti clar: *îi urăsc*.»



Deznădejdea din ochii copilului mi-a activat în memorie o serie de termeni care îmi acaparaseră subconştientul de ceva vreme: bullying, depresie, suicid, 1990. Numărul indică un an negru în istoria recentă a SUA, deoarece a fost momentul în care un grup de adolescenţi hărţuiţi au deschis focul asupra colegilor lor, după ce o perioada lungă de timp fuseseră ţinta atacurilor constante şi agresive ale celorlalţi.

Bullying-ul este un fenomen care s-a născut odată cu primele grupuri de hominide şi care a evoluat cultural odată cu societatea. Dacă în zorii civilizaţiei umane, hărţuirile se limitau la provocări vocale/verbale sau fizice, odată cu progresul tehnologic, Homo Sapiens a înlocuit ghioaga cu telefonul mobil sau internetul, păstrând, în schimb, intenţionalitatea de a-şi domina adversarul. Este comun în zilele noastre să auzim despre mesaje care au forţa de a distruge vise de adolescenţi sau cariere. Poate că, pentru strămoşii noştri, ar fi fost de neconceput ca o simplă propoziţie să poată distruge un om, însă pentru un secol în care informaţia este motorul progresului social, arma cea mai eficientă a devenit, în mod ironic, chiar cuvântul.

Deşi fenomenul bullying-ului a însoţit precum o umbră omul în evoluţia sa, în mod paradoxal, este dificil de diferenţiat de alte forme pe care le îmbracă agresivitatea, fiind asimilat cu violenţa fizică sau abuzul.

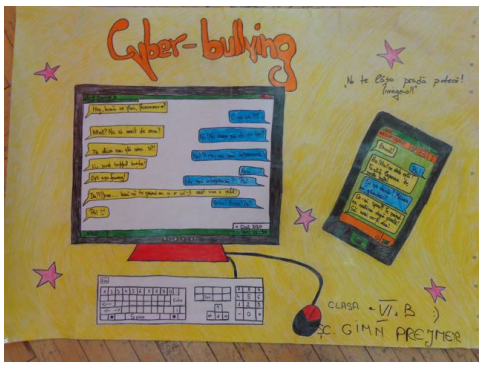
Termenul de agresivitate provine din limba latină „agressia" ceea ce desemnează „a ataca"şi implică o stare psihofiziologică prin care un individ răspunde printr-un set de conduite ostile cu scopul distrugerii, degradării, negării, umilirii unei fiinţe sau lucru investite cu semnificaţie pe care agresorul le simte ca fiind ameninţătoare sau provocatoare. În sens evolutiv, agresiunea are rolul de autoconservare a speciei şi este reprezentată la nivelul anatomofiziologic de axa hipotalamus-hipofizo-suprarenaliană care generează reacţia „fight-flight/freeze". Etologul Konrad Lorenz considera agresivitatea ca „energie instinctuală" acumulată în perioade mari de timp care se descărca în funcţie de factorii conjuncturali. Freud completează conceptul afirmând că aceasta este „o forţă obscură izvorâtă din interior care tinde să distrugă Eu-l (ceea ce denumeşte „instinctul morţii"), însă, din motive de autoapărare, omul orientează afara direcţia distrugerii"(„instinctul vieţii"). În concluzie, agresivitatea reprezintă un tip de catharsis care îşi alege obiectul sau subiectul în funcţie de interpretările personale în raport cu sentimentul de insecuritate perceput la nivel subiectiv.

Ca şi concept-subspecie al agresivităţii, violenţa este un set de conduite care aplică forţa fizică, psihologică în relaţiile interumane, în scopul obţinerii unui comportament submisiv. Etimologic, cuvântul „violenţă" provine din latinescul „vis" (ironic, nu?) care înseamnă „forţă", iar, prin extensie, de la substantivul „violentia", din aceeaşi limbă veche. In comparaţie cu agresivitatea care are rol de autoprotecţie, este înnăscută şi este iniţiată de interpretări subiective, interne, violenţa este orientată spre acţiune, ţinteşte spre un obiectiv şi produce durere, urmărind de cele mai multe ori supunerea unui individ. Aceasta este întotdeauna distructivă şi, prin aceasta, este indezirabilă social.

Agresivitatea poate include o serie mai largă de comportamente: violenţa, impulsivitatea, propulsivitatea şi comportamentul aberant.

Încă din Antichitate, oratorul Demostene obişnuia să spună că deseori îi venea în gând dorinţa de a-i vedea morţi pe cei răi(!), însă se temea ca nu cumva după împlinirea acestei dorinţe, să facă cetatea pustie. Aşadar, identificată încă din antichitate, tendinţa omului spre violenţă a condus spiritele luminate spre identificarea cauzalităţii şi a modalităţilor de intervenţie.

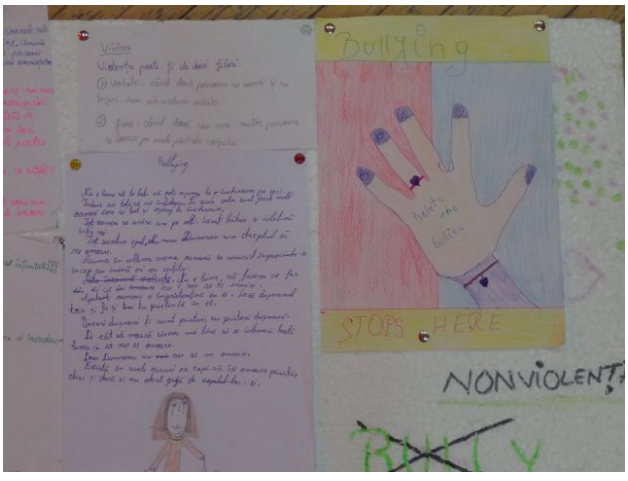
În anii 70 ai secolului trecut, Dan Olweus, cercetator norvegian, a publicat prima carte detaliat documentată despre bullying sub titlul „Agresiunea în şcoli. Agresori şi victime"(1973). Astfel, prima definiţie completă a termenului „bullying" caracterizează fenomenul ca fiind un comportament negativ (neplăcut, dureros), repetat al unui individ sau grup, intenţionat îndreptat împotriva unei persoane care are dificultăţi în a se apăra, în scopul destructurării personalităţii acesteia, a diminuării stimei de sine şi a minimalizării rolului în ierarhia socială. Meritul ştiinţific al psihologului norvegian este acela de a fi identificat trăsăturile specifice ale bullying-ului, termenul în sine având o istorie etimologică ancorată în trecutul medieval târziu. Primele atestări ale cuvântului „bully" apar la sfârşitul secolului al XVI-lea, în limbile germană şi olandeză, iar explicaţia semantică era, spre surprinderea cercetătorilor lingvişti, una pozitivă „iubit", „prieten". Conform dicţionarului Oxford, „bully" desemna „un termen de alint şi familiaritate , originar aplicat indiferent de sex .... Mai târziu, desemna oameni trataţi cu admiraţie: bun prieten , coleg bun , bărbat galant..". După anul 1600, semnificaţia cuvântului a deprins nuanţe defavorabile, un bully fiind o persoană „gălăgioasă" sau „un protector pentru prostituate", apropiindu-se astfel de conotaţia peiorativă actuală. În 1780, definiţia identificată surprinde caracteristicile esenţiale enunţate, mai târziu, de Dan Olweus : „cel mai cuceritor bătăuş era cel mai inuman inamic când moartea apărea înaintea lui", conform cronicilor marinarilor scrise de Duncan Archibald.



În zilele noastre, bullying-ul implică *trei criterii cheie*: ***1. Prezenţa intentionalităţii de a face rău 2. Repetitivitatea acţiunii în timp şi 3. Existenţa unui dezechilibru între puterea reală şi cea percepută.*** Aşadar, intimidarea apare sub forma unei agresivităţi proactive şi evoluează în timp ca atitudine, stabilizându-se ca trăsătură în structura caracterială a agresorului.

Prin urmare, datorită complexităţii date de implicarea atât a proceselor cognitive, cât şi a celor afective şi volitive, **bullying-ul este o atitudine**, un „modus operandis" pe care agresorul îl interpune între el şi persoana pe care o percepe vulnerabilă, uşor de „zdrobit psihic". Allport defineşte atitudinea ca fiind „o stare mentală şi neurală de pregătire care exercită o influenţă directivă sau dinamică asupra răspunsului unui individ la o împrejurare contextuală." Din această perspectivă, bullying-ul devine un *comportament–răspuns* elaborat pe baza unor cogniţii şi motivat de vectori afectivi. Pornind de la premisa conform căreia un act de bullying este iniţiat întotdeauna de un agresor, este necesar să fie identificate, în primul rând la nivel teoretic, sursele care îl generează. Aşadar, în cele ce urmează, vor fi analizate, din punct de vedere ştiinţific, componentele atitudinii „bullying" şi modul de construcţie al acestora, în scopul înţelegerii mai profunde a fenomenului luat în discuţie.

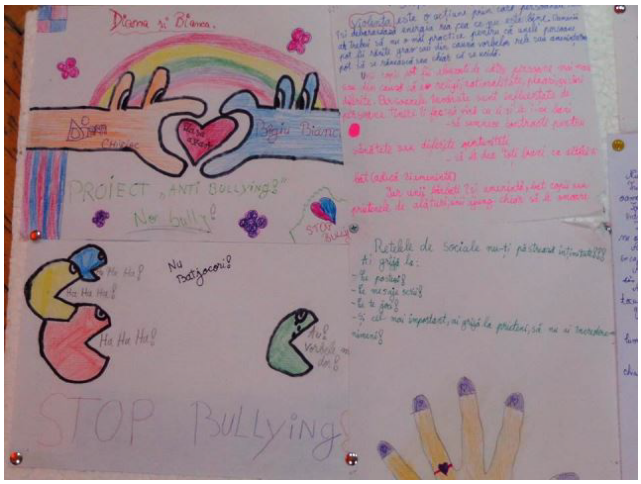
A. Comportamentul începe să se contureze pornind de la interpretarea unei situații, iar orice cogniție are la bază experiența anterioară, istoria personală a individului, modelele de înțelegere a contextelor și schemele de conduită fixate în copilăria mică. Albert Bandura a demonstrat, pe baza experimentului cu păpușa Bobo – în cadrul căruia copii preșcolari erau expuși la un model agresiv care trata cu violență o păpușă, observațiile ulterioare evidențiind că acești subiecți reproduceau aceleași conduite agresive asupra păpușii, fără niciun fel de întărire sau stimulare din exterior-, că agresivitatea se învață prin modelare și întărire, prin pedeapsă sau recompensă. Teoria cognitivă a agresivității, cum a fost numită concepția psihologului american, oferă un prim indiciu asupra istoriei personale pe care o repetă agresorul prin atitudinea de „bully". Comportamentul uman are sursele bine înrădăcinate în învățarea prin imitație din mediul familial, în primii ani de viață, de aceea schemele de conduită agresivă sunt bine fixate încă din această perioadă ontologică, ele fiind rafinate în timp prin elemente valorice de suport și susținute volitiv de „energia instinctuală" acumulată prin frustrările percepute de subiectul agresor. Așadar, se poate infera faptul că un viitor bully are o experiență anterioară care creează background-ul pentru construcția atitudinii de tip „bullying" deoarece, odată transpuse schemele agresive în structura psihică prin rețele interneuronale, acestea vor prevala asupra modului de elaborare a cogniților, de interpretare a contextelor, întrucât mecanismele cerebrale implicate în gândire și conduită se afla în zone învecinate, în lobii frontali, între cele două existând o relație de determinism. Acest aspect este susținut de cazul celebru în neurologie al lui Phineas Gage care, după ce a suferit un accident care i-a distrus o parte din lobii frontali, și-a schimbat comportamentul brusc devenind dintr-o persoană calmă și cumpătată, un monstru violent, incapabil de a lua decizii și de a-și adapta conduita, demonstrând astfel faptul că alterarea procesării emoțiilor schimbă personalitatea și capacitatea de a raționa, după cum afirma renumitul neurolog portughez Antonio Damasio în cartea sa „Eroarea lui Descates". Prin urmare, violența învățată determină dinamica gândirii orientând-o spre selecția unor valori agresive de suport, direcționând întrega funcționare hormonală spre identificarea amenințărilor percepute subiectiv din mediul social care pot stimula/activa schemele de conduită învățate. Se afirmă de multe ori că agresorii „caută" conflictele, „le crează" dacă acestea nu există. În fapt, este vorba despre o funcționare în ansamblu a psihicului care caută contexte de descărcare a energiei prin formele de conduită învățate, fiecare bully având un model în trecut. Iar aici intervine elementul de distorsionare a interpretării realității, pe care agresorul o transformă în spațiul subiectiv conform nevoii de acționare.



B. Atitudinea de tip „bullying" este susținută energetic de afectivitate, emoțiile fiind elementul corelat al cogniților. Încă din primii ani de viață, când acestea sunt singurul mod real de comunicare, înțelegere și adaptare la lumea exterioară, se crează primul sistem de interpretare a mesajelor din ambient prin asocierea acțiunilor cu reacțiile pe care acestea le determină în ceilalți: copilul învață repede că plânsul său o aduce pe mamă lângă el sau că râsul lui generează energie pozitivă în jur, etc. Iar conform teoriei behavioriste care susține că orice comportament este întărit prin reușită, aceste asocieri stabilizate la nivel neuronal devin primele forme de învățare socială. Emoțiile sunt cele care traduc în plan hormonal adecvarea situației la propriile nevoi și motivații, iar modul de înțelegere sau „traducere" a semnificației acestora pentru individ provine din copilăria mică, de la primele interpretări care s-au encodat neuronal în structura cognitivă.

lar în funcție de modul de interpretare hormonală, se elaborează comportamentul, astfel încât, dacă o situație este înțeleasă ca fiind amenințătoare, la nivelul funcțional, se activează axa hipotalamo-hipofizo-suprarenaliană, generând reacțiile conexe „fight-flight/freeze". Așadar modul de acționare uman este determinat de intepretarea afectivo-cognitivă a unei situații, în codul personal de semnificații construit prin experiențele relevante anterioare.

C. Împlinirea în plan praxiologic a atitudinii este dată de **componenta intențională** sau volitivă care asigură energia necesară transpunerii în practică a conduitei, adaptând nivelul tonusului acțiunii la interpretarea personală a situației.



În concluzie, atitudinea „bullying" este un construct care polarizează elemente valorice, este susținută energetic de motivații afective și orientată volitiv spre dominarea și suprimarea unei persoane percepute ca fiind indezirabile social în mediul agresorului.

Modul în care această atitudine se bazează pe anumite trăsături de personalitate, atunci când considerăm agresorul și felul în care comportamentul acestuia determină modificări în viața psihică a victimei vor constitui baza de inițiere a unui program de intervenție eficient.

D. Structura personalitară a agresorului, numit „bully" în termeni saxoni, reunește trăsături care combină elemente ce aparțin de componenta genetică: nivel de impulsivitate crescut, cu cele ce țin de experiențele anterioare relevante sau de învățarea prin modelare sau întărire:

- sunt deseori sfidători și agresivi cu alți adulți;
- sunt deseori implicați în acte antisociale, încălcări de regulament, acte de vadalism, delincvență sau consum de droguri;
- dacă sunt băieți, ei sunt mai puternici psihic decât covârstnicii lor, în special victime;
- nevoie puternică de a domina și subjuga alți covârstnici;
- arată puțină empatie pentru alții care sunt victimizați.

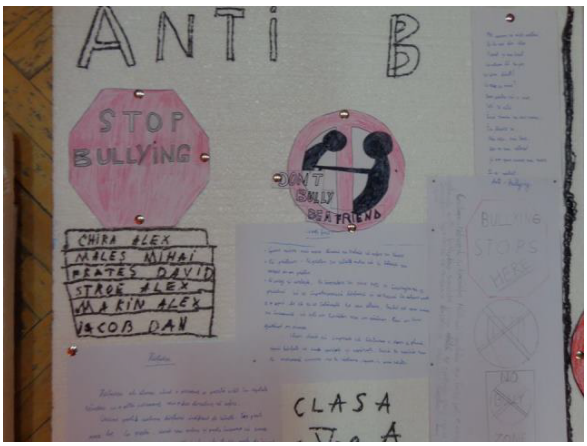
Deși au existat psihologi care au susținut că agresorii ar avea o stimă de sine scăzută, Dan Olweus a constatat, în cadrul studiilor sale, ca tocmai nivelul crescut al stimei de sine susține energetic constanța acțiunii agresive asupra victimei. Iar aceasta observație duce la concluzia ce originează o posibilă cauză a bullying-ului în dorința agresorului de a-și menține poziția de leader informal al unui grup prin forța pe care și-o demonstrează supunând victima. Este o poziție privilegiată a acestuia care apare și în **cercul bullying-ului**, în formula lui Olweus, unde se observă că cel puțin trei poziții polarizează în jurul „bully"-ului, suficient de multe pentru a susține și întări nivelul *stimei* de sine la cote ridicate. Așadar, agresorul este stimulat de *„adeptul Henchman" care ia parte la bullying, neinițiind acțiuni singulare; de suporterul pasiv care sprijină hărțuirea, neimplicându-se fizic; de un suporter pasiv, cu veleități de viitor agresor, căruia îi place să observe scena agresivă, dar care nu se implică*. Bineînțeles că numărul persoanelor care ocupă aceste poziții identificate poate fi mai mare, însă trebuie evidențiat faptul că „bully"-ul își „hrănește" motivațional tendințele agresive din confirmarea pe care o primește de la cei care îl susțin mai mult sau mai puțin în fapt, dar care îi asigură poziția de dominanță în grup.

O a doua cauză posibilă a bullying-ului este, după cum am afirmat mai sus, un comportament învățat și întărit prin reușită, care are la baza un mod de interpretare distorsionat al situațiilor contextuale. Din această perspectivă, se poate infera faptul că există o cauză clară -provenind din decodificarea personală a situației- pentru care agresorul alege o anumită victimă care prezintă caracteristici ce îl provoacă, îl incită pe acesta în inițierea bullying-ului.

Acțiunea de hărțuire pe care o începe agresorul sancționează în mod repetat acele aspecte pe care acesta le-a identificat la victimă și care îl intriga și incită. In fapt, bully-ul reduce personalitatea subiectului atacat la însușirile pe care le lezează în mod constant, hărțuirea având sensul efectului Pygmalion ce modelează un individ conform asteptărilor, percepțiilor, motivațiilor personale, în cazul bullying-ului, existând dorința manifestă de a minimaliza persoana vătămată până la anihilarea socială a acesteia. De aceea, forța bully-ului va crește proporțional cu gradul de retragere socială a victimei, perceput ca o reușită a acțiunii agresive.
Indiferent de cauza care generează comportamentul de hărțuire, este clar faptul că, dincolo de motivația de confirmare socială a bully-ului, există anumite caracteristici personalitare ale victimei care atrag și care au un rol predictor de reușită a bullying-ului în ochii agresorului. De aici se deduce faptul că este esențial să fie pus un accent mare pe întărirea stimei de sine a tinerilor care prezintă trăsăturile unei victime, așa cum au fost identificate de Olweus.

I. Prin prisma observațiilor psihologului norvegian, **victimele fenomenului de bullying** prezintă următoarele caracteritici:
• sunt precaute, sensibile, tăcute, retrase și timide;
• sunt agitate, nesigure, nefericite și au stima de sine scăzută;
• sunt deprimate și se angajează în ideații suicidare mai mult decât covârstnicii lor;
• deseori nu au prieteni covârstnici și relaționează mai bine cu adulții;
• dacă sunt băieți, sunt mai slabi din punct de vedere psihic decât covârstnicii lor.

Privind cercul bullying-ului din unghiul victimei, prezența suportivă este redusă, fiind reprezentată de un posibil apărător căruia îi displace hărțuirea dar nu dorește să se implice și de către un apărător care, pe lângă atitudinea opozantă față de agresiune, se implică și apără subiectul vătămat. Din inegalitatea susținătorilor ambelor părți ale bullying-ului, se poate deduce ușor faptul că „trofeul" care decide orientarea celorlalți către una din tabere este influența și dominanța asupra persoanei hărțuite pe care o obține agresiunea. În concluzie, mobilul real al bullying-ului este ascendentul pe care agresorul îl dobândește prin hărțuirea victimei.



În ultimii ani, odată cu evoluția mijloacelor de comunicare, bullying-ul a devenit un fenomen care atentează la intimitatea victimelor grație facilităților oferite de internet și dispozitivele electronice care folosesc o tehnologie avansată. Din această cauză, intervenția specialiștilor este dificilă și, de multe ori, tardivă. Dan Olweus sugerează stabilirea unui set de principii clare și nonagresive pentru a reglementa relațiile interpersonale în spațiul școlar, vizând construcția unui mediu social caracterizat prin:
• căldură și pozitivism din partea adulților;
• limite clare și sancțiuni pentru agresiuni;
• consecvență în aplicarea sancțiunilor non-fizice și non-violente;
• adulții - modele pozitive de autoritate.
Aceste trăsături reglementează climatul școlar atât la nivel afectiv cât și cognitiv și volitiv. În fapt, își propun să creeze baza dezvoltării unor atitudini prosociale, cu rol profilactic.
Intervenția în cazul situațiilor de bullying trebuie să urmarească câteva etape care se subscriu principiilor de mai sus:
1. *Stabilirea unui climat sigur, cald, de comunicare, prin calmarea subiecților* - scăderea nivelului de cortizol din sânge, după un conflict sau o situație iritantă, asigură echilibrarea hormonală și restabilirea stării de relaxare afectivă ce permite desfășurarea unui demers rațional în condiții optime, evitând distorsiunile afective sau cognitive;
2. Analiza contextului bullying-ului, *identificând elementele care sunt utilizate de către agresor ca instrument în hărțuire*- acestea pot fi ușor distinse prin caracterul repetitiv- precum și a *indicatorilor care crează impresia succesului bullying-ului și care întăresc continuarea acțiunii* - aceștia pot fi identificați urmărind tendințele de retragere socială sau autoizolare și reacțiile defensive ale victimei. Trebuie menționat faptul că, deși la inițierea acțiunii de bullying, victima are tendința de a se apăra, pe măsură ce hărțuirea devine asiduă, aceasta renunță la comportamentul defensiv și începe să se retragă, sperând că astfel va stopa chinul. Iar observarea acestor tendințe oferă indici clari asupra gravității și a stadiului de avansare a fenomenului.
3. Identificarea actorilor sociali ai cercului bullying-ului, pe baza discuțiilor, a percepțiilor victimei, pe de o parte, și a observației directe sau indirecte.
4. Identificarea gradului de conștientizare a fenomenului de bullying de către grupul-clasă și, în același timp, a atitudinii generale de implicare/nonimplicare.
După ce se analizează toate datele obținute prin discuții cu victima, cu profesorii clasei, prin observarea directă și indirectă a cercului bullying-ului și a grupului-clasă, prin activități frontale la clasă, prin care se identifică cât de multe și care sunt pârghiile pe care le utilizează agresorul pentru a-și umili subiectul. Aici este esențială notarea tuturor modalităților la care apelează „bully"-ul în timpul orelor pentru a-și minimaliza victima: jignirile, glumele ironice, aroganța, tendința de etichetare, învinuirea nejustă, modalitățile de antrenare a întregului grup-clasă în acțiunea de hărțuire. Este important să fie menționat faptul că existența unei relații direct proporționale între numărul modalităților de hărțuire și a contextelor sociale prin care agresorul vizează să atragă cât mai multe persoane în cercul său, denotă atât o susținere a bully-ului în grup, cât și o tendință de apărare sau retragere a victimei. Observația este susținută de principiul al treilea al fizicii newtoniene, al acțiunii și reacțiunii, care se aplică cu pertinență științifică și în domeniul social: „dacă un corp acţionează asupra altui corp cu o forţă (numită forţă de acţiune), cel de-al doilea corp acţionează şi el asupra primului cu o forță (numită forță de reacțiune) de aceeași mărime și de aceeași direcție, dar de sens contrar". Aplicând afirmația la contextul bullying-ului, se înțelege mai clar de ce orice formă de apărare sau retragere socială a victimei percepută ca succes determină creșterea intensității comportamentului agresorului.
Cunoscând toate aceste date esențiale, se pot identifica câteva modalități de intervenție la nivelul grupului-clasă, în prima fază. Se remarcă faptul că bullying-ul este susținut de acel tip de energie instinctuală care poate fi investită în contexte nonagresive prin „catharsis" controlat. Filozoful grec Aristotel a introdus termenul „catharsis", desemnând „curățire", „eliberare" si l-a gândit ca o formă de descătușare a frustrărilor, a urii acumulate. În concepția gânditorului antic, această metodă era echivalentă cu eficiența unui tratament psihiatric, reușind să consume emoțiile disfuncționale. Sigmund Freud recunoaște valoarea terapeutică a ideii și o foloseste cu succes în tratarea nevrozelor.
Cum se poate realiza acest catharsis la nivelul clasei de elevi?
Considerând faptul că scopul esențial este de a descătușa energia reziduală a copiilor, se pot organiza:
- întreceri și campionate sportive;
- ore de modelaj în plastilină, de pictură murală (își pot exprima gândurile prin desene, mesaje pe un colț de perete în clasă sau în altă zonă permisă);
- crearea unui „colț al vorbitorului" în care fiecare își poate exprima necritic gândurile, frustrările (analog cu „Speakers' Corner" din Hyde Park-Londra);
- crearea unei cutii a „gândurilor libere" în care fiecare copil își poate scrie pe un bilet ceea ce-l doare, ceea ce vrea să schimbe (cu conditia ca aceasta cutie să fie păstrată în condiții de siguranță și confidențialitate);
- intercalarea exercițiilor fizice între secvențele lecțiilor la clasă;
- utilizarea principiilor „învățării spațiate" care susține introducerea unor jocuri motrice sau de antrenare a gândirii la intervale de timp în cadrul orelor;
- introducerea unor exerciții de euritmie în cadrul orelor.
Este importantă această etapă în abordarea fenomenului de bullying întrucât, considerând personalitatea agresorului care depinde de participația celorlalți la conflict și de confirmarea primită, există tendința acestuia de a folosi exact această energie reziduală a colegilor spre a o îndrepta asupra victimei- cum se întamplă în multe cazuri. Filozoful politic italian Niccolo Machiavelli descrie indirect acest comportament ca fiind una dintre tehnicile cele mai eficiente de manipulare politică ce recanalizeaza agresivitatea către „un dușman comun".

Pornind de la necesitatea ca o schimbare să înceapă de la caracteristicile subiectului, se poate utiliza această capacitate manipulativă a agresorului prin desemnarea unor sarcini de leader în cadrul unor activități sau cercuri, urmărind astfel creșterea consumului de energie cât și testarea poziției de dominare în contexte prosociale.

Un exemplu de bună practică în aplicarea sugestiilor prezentate este programul cu titlul „Ai puterea să oprești bullying-ul" care a fost derulat în anul scolar 2014-2015, la Școala Gimnazială Prejmer-Brașov, unde managerul a desfășurat un modul de formare cu cadrele didactice pe această temă, în colaborare cu un psiholog clinician. După etapa de implemetare a noțiunilor teoretice și de deprindere a tehnicilor de abordare a fenomenului, fiecare profesor a creat activități cu grupul-clasă, prin care s-au urmărit: conștientizarea bullying-ului, identificarea caracteristicilor de personalitate a „actorilor", înțelegerea consecințelor în plan psihic și au învățat câteva modalități de coping. Elevii au fost receptivi și au înțeles mesajul esențial al programului, exprimându-și opiniile în manieră artistico-plastică, prin picturi și proiecte în echipă. Acestea vor fi prezentate în finalul articolului.



Abordarea victimei este etapa cea mai importantă în intervenție, deoarece comportamentele-răspuns ale acesteia pot stimula acțiunea agresorului. In primul rând, s*e vor identifica ideile prevalente care-i orientează psihismul spre izolare* și scăderea stimei de sine, *se va recunoaște momentul cronologic care a inițiat bullying-ul* – dacă este posibil. De altfel, este esențial ca victima *să-și portretizeze agresorul*, *să-i afle punctele tari, aspectele pe care dorește să le preia în structura sa de personalitate* - este important să stimulăm victima în demersul de a observa părțile pozitive ale agresorului, în scopul diminuării emoțiilor disfuncționale generate de conflictul repetitiv. Aceleași exerciții se aplică în planul autocunoașterii, evidențiindu-se calitățile care sunt definitorii și pot fi dezvoltate. *Scopul discuțiilor trebuie să fie creșterea stimei de sine*. Un element central în abordarea victimei este deprinderea tehnicii de *detașare în contexte de bullying*. Teoreticianul rus al teatrului Konstantin Stanislavski propune o metodă eficientă de deplasare a centrului atenției de la lumea exterioară către un stimul din mediul proxim subiectului, în scopul detașării de realitatea obiectivă și orientare spre realitatea subiectivă, construită prin rolul propus de dramă. Metoda este utilizată de actori în cadrul procesului de identificare cu personajul și de desprindere de public, aceasta putând fi utilizată cu succes de către victima care își crează un cerc imaginar în jurul său, o zona de securitate personală în care își dezvoltă sentimentul de siguranță și confort pe care îl poate interpune între el și agresor. Tehnica este un exercițiu de meditație prin care se învață o modalitate nonagresivă de coping în situațiile de bullying. Cu siguranță că metoda suscită curiozitate față de reacția agresorului la atitudinea de detașare a subiectului. Din păcate, nu există modele de comportament care să poată clasifica anumite tipuri standard de răspuns, însă este cert faptul că tehnica are un impact pozitiv asupra modului de autoapărare a victimei și conferă un sentiment de siguranță care întărește atât stima de sine cât și motivația de a se implica în viața socială a grupului-clasă. Aceeași opinie este prezentată în cartea lui Dan Olweus, care consideră că cel mai eficient mod de intervenție în cazurile de bullying este întărirea stimei de sine a victimei, din cauza dificultății în accesarea și schimbarea personalității agresorului, fiind bine cunoscut faptul că un conflict se stinge în momentul în care finalitatea nu este atinsă.

Așadar, abordarea pozitivă, nonagresivă a bullying-ului, cultivarea atitudinilor prosociale, a cunoașterii de sine și a respectului reciproc sunt valori și, în același timp, principii de bază care sunt promovate prin modele adecvate de dascăli, prin atitudini nonviolente în situații de conflict, prin emoții pozitive putând astfel construi un mediu școlar optim.

« ...L-am invitat să se așeze pe scaun, apoi, observându-i stingherеala, i-am propus să-i spun o poveste scurtă „Am doi lupi care se luptă: unul *alb* şi unul *negru*. ***Lupul alb*** este bun şi blând. El trăieşte în armonie cu tot ceea ce se găseşte în jurul lui şi nu se simte atacat atunci când unii îl jignesc pe nedrept pentru că el se cunoaşte şi nu se simte amenințat de ceilalți. Lupul bun luptă doar dacă e corect să o facă şi când trebuie. ***Lupul negru*** este foarte diferit. El este agitat, mânios, nemulţumit, invidios şi temător. Se luptă cu toată lumea, tot timpul, fără niciun motiv. Nu poate gândi limpede, pentru că mânia şi ura îl copleşesc. *Care dintre cei doi lupi va câştiga bătălia?*". În timp ce povesteam, ochii copilului s-au dezlipit de punctul fix de pe covor şi m-au privit cu interes. Când am terminat de vorbit, pupilele lui străluceau de curiozitate. „Cel alb?", mă întrebă cu timiditate. I-am zâmbit larg „Poate... Cel pe care-l hrăneşti.". Un surâs i-a încolțit pe buze. Clopoțelul s-a auzit puternic. S-a ridicat, a stat putin gânditor, apoi mi-a spus cu claritate „Mâine vin să mă învățați să hrănesc lupul alb". Şi a ieşit. Am rămas uitându-mă reflexiv la uşa care s-a închis. Poate că nu este atât de greu să ajungi în sufletul unui copil chinuit de temeri, dacă ştii să-l faci să devină propriul stăpân, responsabil de propria schimbare...

Trebuie doar să încerci să... hrăneşti lupul alb din tine şi să-i înveți şi pe ceilalți să-l vadă şi să-l facă să trăiască...»

** Desenele reprezintă lucrările elevilor din Școala Gimnazială Prejmer- Brașov.*



Bibliografie:
Allport, Gordon, „Structura și dezvoltarea personalității", București, Editura Științifică și Enciclopedică, 1991
Archibald, Duncan, „The mariners' chronicle", Connecticut, New Haven-George W. Gorton, 1835
Damasio, Antonio, „Eroarea lui Descartes", București, Editura Humanitas, 2004
http://www.limbalatina.ro/dictionar.php?cuvant=vis&limba=lat
Eibel-Eibesfeld, Irenaus, „Agresivitatea umană", București, Edituta

Abordare teoretică privind activitatea de orientare şcolară şi profesională a elevului cu conduită deviantă

Autorl: Profesor consilier şcolar dr. ***Adrian Ibiş***
Profesor consilier şcolar dr. ***Manuela Cazan***

Accesul la activităţile de orientare şcolară şi profesională (de consiliere privind orientarea carierei), de consiliere vocaţională este destinat tuturor elevilor, prin urmare şi a acelor categorii de tineri etichetaţi drept elevi „problemă", a elevilor cu comportamente deviante.



În spaţiul educaţional, elevul cu comportament predelincvent (devianţa cu caracter moral) se caracterizează printr-un randament şcolar redus, evaziune şcolară şi familială, contestarea autorităţilor educatorilor, inadaptare şcolară, agresiuni verbale şi fizice asupra altor tineri sau asupra unor adulţi.

Mediul familial

Majoritatea elevilor cu conduite deviante provin din familii dezorganizate sau aparent organizate în care predomină relaţiile tensionate între părinţi şi copii, în care nivelul socio-cultural este scăzut, iar funcţia de socializare morală este aproape inexistentă. Lipsa unei direcţionări şcolare şi profesionale, a supravegherii activităţii copilului şi nesiguranţa zilei de mâine au drept efect demobilizarea tânărului, inhibarea sau blocarea sistemului propriu de aptitudini, deprinderi, interese şi aspiraţii, trăirea „în prezent" pentru procurarea, prin mijloace ilegitime, a bunurilor de subzistenţă, comportamente deviante produse la mai toate palierele mediului social.
Elevul cu conduite deviante este întotdeauna conectat la un anumit „grup stradal" unde îndeplineşte, cu multă sârguinţă, anumite roluri, sarcini, misiuni, unde este o persoană importantă, dar a cărei personalitate este afectată odată cu declanşarea procesului de socializare negativă.
La nivelul acestor grupuri „de la marginea străzii" tânărul trăieşte în fapt *lipsa perspectivei şcolare şi profesionale şi a unei orientări socio-culturale precise*.
Prin eludarea orizontului său şcolar, şi profesional, a dialogului familial şi şcolar în legătură cu această fundamentală problemă existenţială, tânărul eşuează în cadrul educaţional, fiind „preluat" de grupul stradal care-i amplifică şi mai mult dezorientarea şcolară şi profesională, lipsa încrederii în viaţă şi folosirea mijloacelor ilegitime pentru accederea la statusuri socio-economice.

Mediul şcolar

Realitatea demonstrează că profesorii-diriginţi preferă să lucreze intens cu elevii buni ai clasei şi mai puţin cu elevii care manifestă conduite deviante.
În cadrul orelor de dirigenţie, orientarea şcolară şi profesională nu se realizează sistematic prin folosirea unor metode şi procedee de cunoaştere a personalităţii elevului, neinsistându-se asupra elevilor indecişi, nehotărâţi O.S.P., care nu, în puţine cazuri, sunt şi elevi „problemă". Aceştia se simt marginalizaţi.
Comunicarea cu familia elevului cu comportament deviant este blocată, în lipsa unor preocupări şi iniţiative consistente din partea unor cadre didactice.
Postura de indecis sau nehotărât O.S.P. în care se găseşte elevul „problemă" de gimnaziu sau de liceu îi aprofundează starea de inadaptare şcolară, scăderea randamentului şcolar, mărindu-se riscul producerii efective a evaziunii şi a abandonului şcolar. Într-un studiu realizat de către Centrul Municipal de Asistenţă Psihopedagogică Bucureşti, pe un lot de ***814 de elevi*** aparţinând unor licee şi şcoli generale reprezentative din toate sectoarele Capitalei, la întrebarea „***Care sunt principalele motive pentru care elevii «problemă» lipsesc sistematic de la ore?***", tinerii au răspuns în felul următor:

1. Atitudinea profesorului (relaţia profesor-elev, lipsa comunicării, stilul de predare, personalitatea sa) – 45%;

2. Suprasolicitarea informaţională (programe încărcate, supraîncărcarea orarului şcolar) – 44%.

Am adăuga la aceste principale motive şi lipsa corelării în cadrul unor discipline de învăţământ a informaţiilor de specialitate cu informaţii privind lumea profesiilor, importanţa cunoaşterii specialităţii respective, a preocupărilor în activitatea de reactivare a sistemului aptitudinal individual aflat în stare latentă ca urmare a abordărilor teoretice prea generale.
În urma întâlnirilor sistematice şi odată ce elevul cu conduite deviante a conştientizat necesitatea urmării unei anumite rute şcolare şi profesionale având un anumit obiectiv de atins, sesizăm un anumit progres al demersurilor noastre privind consilierea socio-psihopedagogică, consilierea vocaţională şi consilierea privind orientarea carierei, ceea ce a condus la o socializare pozitivă şi la diminuarea, până la dispariţie, a actelor sale comportamentale deviante.

Există o puternică corelaţie între lipsa obiectivului socio-profesional şi starea comportamentală a tânărului, în sensul că, prezenţa obiectivului şi conştientizarea sa determină consolidarea comportamentelor dezirabile realizate în şcoală, familie şi societate. Este şi cazul elevului N.P. de la un liceu, care era pe punctul de a fi exmatriculat ca urmare a evaziunii şcolare sistematice, a numeroaselor corigente şi a multiplelor reclamaţii venite din partea unor părinţi, cetăţeni ce invocau agresarea elevilor la ieşirea din şcoală de către acesta, împreună cu un „grup de vagabondaj".

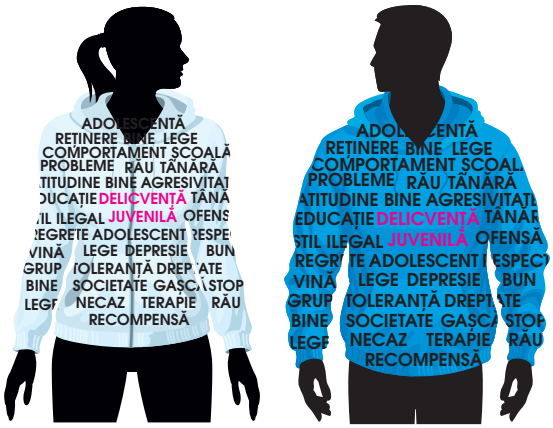
La solicitarea profesoarei-diriginte elevul este consiliat şi luat sub observaţie psihopedagogică de către profesorul-consilier I.A. care constată, în primul rând, la acest elev lipsa orientării sale profesionale, remarcând totodată faptul că acesta, în timpul liber, exersa cu plăcere la un instrument muzical (vioara) şi manifesta preocupări serioase în studierea istoriei muzicii clasice.

Aceste aptitudini, deprinderi ale sale nu se puteau transforma într-o ţintă profesională deoarece situaţia sa precară „inundase" ceea ce era pozitiv la nivelul propriei sale personalităţi. Situaţia dificilă, problematică în care se afla a fost amplificată de manifestarea unor exigenţe exagerate la anumite obiecte de studiu (discipline reale) determinându-l să abandoneze pregătirea lecţiilor, pentru ca în final să fie atras de un grup al străzii care îi recunoştea autoritatea şi „meritele" încurajându-l în direcţia respingerii sarcinilor şcolare şi a autorităţii corpului profesoral.

Prin activităţile de consiliere, elevul a fost îndrumat să înfiinţeze un grup muzical pro UNICEF şi să participe frecvent la anumite concerte şi serate muzicale. Concomitent, au fost consiliaţi şi profesorii care predau discipline reale. În timp, prin noile şi interesantele sale preocupări, elevul N.P. se rupe de grupul de vagabondaj. Tânărul avea de acum un obiectiv şcolar şi profesional de atins şi deşi termină liceul „pe muchie de cuţit" la disciplinele fundamentale, provoacă o mare surpriză corpului profesoral, colegilor de clasă, fiind admis la Conservatorul din Iaşi, secţia: muzică-pedagogie.

Devianţa juvenilă – confuzie conceptuală

Autor: Profesor consilier şcolar dr. **Adrian Ibiș**



Noţiunile de devianţă, predelincvenţă şi delincvenţă juvenilă

Având origine etimologică latină, cuvântul delincvenţă vine de la delinquere, care înseamnă a fi de vină, a greşi (6, p. 123).
Termenul de devianţă apare în sociologia americană la sfârşitul anilor 50, înlocuind noţiunile de patologie şi de dezorganizare socială.
Noţiunea de delincvenţă permite reconsiderarea unor diferite tipuri de comportament, o parte dintre ele nefiind considerate delicte, situaţie constatată în tipologiile de devianţă propuse de R. Merton sau T. Parsons care pun, alături de comportamentele "inovatoare", cele de hiperconformism (ritualism), marginalizare sau rebeliune (1, p. 82-83).
Ca fenomen de încălcare a normelor de orice natură, devianţa are fie un caracter moral, fie un caracter penal. Ea poate lua traiectorii diferite înscriind pe tineri în aria inadaptării sociale, a nonconformismului şi delincvenţei.
Ca fenomen, delincvenţa juvenilă este plasată pe aria tulburărilor de comportament de personalitate.
Devianţa reprezintă un efect al condiţiilor patologiei sociale, iar delincvenţa juvenilă constituie rezultanta multiplă a unor cauze de ordin social şi a unor motivaţii individuale.
Ca formă de comportament indezirabil, delincvenţa juvenilă reprezintă un fenomen complex care defineşte ansamblul conduitelor aflate în conflict cu sistemul de valori ocrotit de norma penală.
Comportamentul de evaziune, fugă, sancţionat de legislaţia pentru minori ca vagabondaj, reprezintă, în multe cazuri, o conduită normală având la bază motivaţii reale legate de neînţelegerile cu familia, cu educatorii, sau de atracţia aventurii specifică perioadei adolescenţei. Nu poate exista asemănare între cariera infracţională a adultului şi cea a tânărului, pentru că faptele sale indezirabile nu sunt produse datorită unor motivaţii antisociale ci ele se datorează unor erori educaţionale.
Precizăm că asemenea acte (violenţa fizică, nonconformismul în ţinută, indisciplina, agresivitatea limbajului, evaziunea familială şi şcolară) nu constituie, de fiecare dată, fapte penale prin încălcarea legilor în vigoare, ci anumite comportamente care violează normele, regulile de conviețuire morală. Ele reprezintă modalităţi de manifestare agresivă, de respingere şi contestare a autorităţii adultului (7, pag. 39-40).
Actele care nu aduc prejudicii valorilor sociale se circumscriu devianţei cu caracter moral. Devianţa cu caracter moral se referă la situaţia tinerilor cu tulburări de pubertate specifice vârstei, care datorită unui climat familial precar şi a unor disfuncţionalităţi educative, dovedesc o slabă capacitate de a respecta exigenţele normative impuse de societate. Printre cei care se află în această ipostază sunt elevii care manifestă un randament şcolar scăzut, indisciplină, atitudini negative faţă de cadre didactice, colegi şi părinţi, cu participări fluctuante la activităţile organizate de comunitatea educativă.
Asemenea comportamente sunt manifestări predelincvente în condiţiile în care se poate vorbi că există o trecere graduală de la o conduită deviantă la o conduită infracţională (2, pag.189-194).
Nu punem semnul egalităţii între devianţa morală şi delincvenţă.
Caracterul operaţional al noţiunii de predelincvenţă devine real numai în situaţia în care manifestările adolescentine deviante intră în anumite circumstanţe favorizante în conflict cu legea penală.
Valorile care caracterizează subcultura adolescentină intersectează sfera infracţionalităţii ce caracterizează perioada adolescentină: „golani care se erijează în creatori ai violenţei … drogaţi, abrutizaţi sau deliranţi … contestatari înverşunaţi, inşi de la periferia ambelor sexe… se amestecă în vântul schimbărilor modei … unde este greu să deosebeşti admiraţiile simpatice, extravaganţele trecătoare, superficiale, de inadaptările profunde, chiar incurabile" (3, p. 100).

Termenul de delincvenţă juvenilă desemnând comportamentele morale indezirabile ale tinerilor care nu au împlinit vârsta majoratului se aplică la diferite categorii eterogene ale adolescenţei: tineri abandonaţi de părinţi sau educatori şi care s-au alăturat unor anturaje imorale, cei care au recurs la evaziune şcolară sau familială datorită aplicării unor pedepse aspre, brutale, tinerii care au nevoie de îngrijire şi protecţie ca urmare a decesului părinţilor, a dezorganizării familiale sau a tulburărilor de comportament. Delincvenţa juvenilă se produce ca urmare a existenţei disfuncţionalităţilor moral-socializatoare în viaţa de familie, în şcoală şi în societate.
Un adolescent cu manifestări deviante constituie în fapt o victimă a mediului social. Delincvenţa juvenilă există ca atare, datorită lipsei de responsabilitate a familiei, a educatorilor a factorilor instituţionali implicaţi în activităţile de formare a conduitelor morale ale tinerilor (7, p. 41).
Delincvenţa cuprinde motivaţii, conduite, etiologii eterogene şi foarte diverse, acte întâmplătoare şi tendinţe nonconformiste specifice subculturii adolescentine.
În plan conceptual, delincvenţa juvenilă reprezintă mai curând o realitate axiologică decât una juridică, definindu-se „mai puţin prin ceea ce reprezintă în sine cât mai ales, prin reacţiile pe care le provoacă" în legătură cu încălcarea unor valori ocrotite de lege şi a conduitelor morale (4).
Adrian Neculau consideră că termenul de delincvenţă se referă numai la comportamentul care violează legea, la încălcarea legilor juridice ale statului şi nu la orice abatere de tip comporta-mental. În viziunea sa, cauzele care pot contribui la apariţia delincvenţei juvenile sunt:
Concentrarea urbană;
Familia:
- dezorganizarea sa;
- timpul liber al părinţilor;
- nivelul cultural;
- veniturile.

Influenţa nocivă a străzii:
- indiferenţa publică;
- grupurile organizate cu rol infracţional.

Acţiunea inadecvată a unor tipuri de mass-media;
Eşecul acţiunilor pedagogice:
- abandonul şcolar:
- traumele psihice provocate de pedagogi inabili.

Analizând cauzele delincvenţei juvenile, arată A. Neculau, cei mai mulţi autori situează factorii sociali pe primul loc în declanşarea comportamentelor deviante (5, pag.140-141).

BIBLIOGRAFIE

1. xxx – Dicţionar de sociologie (Larousse), Bucureşti, 1996
2. BANCIU, D.; RĂDULESCU, M.S.; VOICU, M. – Adolescenţii şi familia, Editura Ştiinţifică şi Enciclopedică, Bucureşti, 1987
3. DEBESS, M. – Adolescentul în "Psihologia copilului", Editura Didactică şi Pedagogică, Bucureşti, 1970
4. HENRY, M. – L'evolution de la delinquence juvenile, in L'adolescent deviant, Rev. Prat., Paris, 1976
5. NECULAU, A. – A fi elev, Editura Albatros, Bucureşti, 1983
6. PĂUNESCU, C. – Agresivitatea şi condiţia umană, Editura Tehnică, Bucureşti 1994
7. RĂDULESCU, S.M.; BANCIU, D. – Introducere în sociologia delincvenţei juvenile, Editura Medicală, Bucureşti, 1990

Adaptarea la mediul grădiniței

Autori: Profesor consilier școlar **Ciocâlteu Ioana Andreea**
Profesor consilier școlar **Radu Mădălina**

Experiența ne-a aratat că în ceea ce privește adaptarea la mediul grădiniței, atât copiii cât și părinții pot avea dificultăți. De ce spunem că și părintți au dificultăți? Am întâlnit mereu părinți care, referindu-se la prima zi de grădiniță a copilului, spun: ,,Mai multe emoții am avut noi!".
Sunt destul de multe cazurile în care părinții sunt puși în dificultate de comportamentele copiilor și încearcă să gestioneze situații de neadaptare ale acestora la noul mediu.

Ce înseamnă un părinte ,,pregătit pentru grădiniță''?

Un părinte pregătit este un părinte informat, care știe la ce să se aștepte. Oricât de mult îți cunoști copilul, un astfel de eveniment și reactiile emoționale care îl însoțesc pot fi surprinzătoare. Chiar și atunci când copilul este entuziasmat și dornic să se joace, să învețe, vom fi atenți la tot ce ne comunică, la cum se comportă, la jocul său care implică emoțiile autentice care însoțesc procesul de adaptare.

Când începe pregătirea părinților pentru grădiniță ?

Odată cu prima întrebare adresată unui părinte care a trecut deja prin acest eveniment sau odată cu prima căutare pe internet pentru a afla ce reacții pot avea copiii la debutul grădiniței. Aceste căutări indică o nevoie, dar această nevoie nu trebuie să fie dublata de o îngrijorare reală, deoarce copilul o va simți și se va comporta ca atare. În acest sens, oricâte informații veți afla, este bine să nu uitați că fiecare copil este unic, are o experiență unică și va reacționa conform unicității lui. Desigur, în grădiniță, copiii își copiază foarte usor comportamentele și se poate întampla să fiți surprinsi de faptul că toți plâng în același timp și în același ritm. Nici acesta nu este un motiv de îngrijorare. Este suficient ca doi-trei să tacă și să înceapă un joc pentru ca și restul să aibă atensia captată.

Ce presupune pregătirea părinților pentru debutul grădiniței?

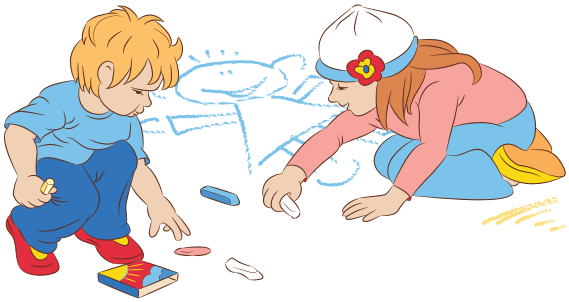
1) Cunoașterea mediului grădiniței și a regulilor sale. Daca acasă există un set de reguli cu care copilul este familiarizat, atunci respectarea unor reguli noi nu presupune dificultăți reale.

2) Scoaterea din tolbă a unor povești psihoeducative despre gradiniță și activitățile copiilor. Aceste povești aduc o lumină placută în sufletele părinților și ale copiilor și îi ajută să înțeleagă de ce este nevoie de această schimbare, ce presupune ea și ce caștigă copilul odată cu intrarea în grădiniță.

3) Punerea în act a unor scenete: „La gradiniță", „Educatoarea", „Ora de povești".

4) Gestionarea corectă a emoțiilor și un comportament care să nu inducă copilului o stare de teamă la despartirea de părinte. Primul pas este formarea convingerii reale că anumite emoții ale copiilor precum tristete, furie, nervozitate, frică se vor ameliora într-un timp scurt, ele fiind înlocuite de emoții pozitive.

5) Curaj pentru a depăși împreună dificultățile care apar. Sunt copii care uneori refuză mâncarea sau somnul, nu se lasă cooptați cu ușurință în timpul activităților, se plictisesc sau refuză sarcinile. Acestea sunt forme de protest. Este bine să discutați concret cu educatoarele și consilierul școlar și să urmați sfaturile acestora. Este momentul în care autoritatea părintelui intervine prin mesaje ferme și o atitudine corespunzătoare.





6) O vizită la grădiniță. Uneori, părinții însoțiți de copii, fac vizite la grădiniță înainte de debutul propriu zis al acesteia. Vizita are dublu rol. În primul rând copilul se familiarizează cu mediul, observa obiectele din jur, este atent la educatoare, înțelege ca există un program și că se respectă reguli noi pentru el. În al doilea rând părintele poate surprinde reacțiile emoționale ale copilului și manifestările acestuia: daca este timid sau dornic să cunoască, să exploreze, felul în care comunică, ce îl atrage, ce nu îi place. Pentru fiecare dintre aceste manifestări părintele va avea argumente, încurajări, explicații care sa îl motiveze pe copil.

Care pot fi emoțiile și manifestarile copilului la debutul grădiniței?

Uimire, teama, bucuria momentului, euforie, agitație, impulsivitate, autoizolare, agresivitate, îngrijorare, timiditate excesivă, buna-dispozitie, dorința de a se împrieteni.

Cât durează „anxietatea de separare" specifică debutului grădiniței?

Între 3-4 zile și 3-4 săptămâni. Uneori, copii care par a nu avea dificultăți în prima săptămână, își schimbă comportamentul refuzând, plângând când se desparte de părinte și motivând fie că „doamna este rea", fie că nu vor sa doarmă la pranz, etc... Educatoarele știu că aceste manifestări se vor opri după plecarea părintelui și este bine ca și părintele să înțeleagă acest lucru. Totuși militățm pentru o adaptare blândă, în care să-l fie permis accesul părintelui în grupă, micsorând timpul pe care acesta îl petrece în sala de grupă.
Există însă situații cu adevarat problematice când copii care par a fi foarte bine adaptați trăiesc de fapt emoții contradictorii care predispun la afectiuni psihosomatice. Este cazul copiilor pentru care grădinita debutează după patru ani. Parintele transmite subliminal mesajul că așteptările sale sunt ca adaptarea să se facă rapid datorita vârstei, iar acest lucru reprezintă un stres pentru care copilul nu este pregătit.

Ce așteptări sa avem în privința deprinderilor care se formează la grupa mică?

Foarte mulți părinți sunt interesați de abilitățile intelectuale formate în cadrul activităților matematice, de dezvoltarea limbajului etc. Alți părinți pun accent pe formarea deprinderilor practice de viață sănătoasă.

Noi vom vorbi păinților și despre importanța construirii unui set de deprinderi precum: autocunoaștere, relaționare și comunicare cu ceilalți, afirmare de sine, rezolvare de probleme, adaptarea la joc, comportament adecvat în cadrul grupului, etc.

Adaptarea la mediul grădiniței este un proces care implică activ atât copiii cât și părinții și cadrele didactice. Metodele sunt diferite în funcție de de caracteristicile fiecarui copil, de experientele sale, de ceea ce îl motivează, îl încurajează și îi poate creea o stare de bine. Acum se leagă prieteniile copilăriei, încep jocurile distractive sau de învățare în cadrul grupului, debutează munca în echipa și competiția.

Succes!

Proiect educaţional ,,Tradiţie şi spiritualitate în artă”

Autor: profesor consilier şcolar **Mihaela Inocan**

Proiectul ***trandisciplinar*** cultural-educativ ,,Artă, tradiţie şi spiritualitate” organizat la nivelul municipiului Bucureşti având ca parteneri Colegiul Naţional „Spiru Haret”, Şcoala gimnazială nr. 206, Liceul Teoretic ,,Ion Barbu" şi Parohia ortodoxă „Sfântul Andrei” , urmăreşte promovarea valorilor cultural- tradiţionale românesti şi sprijinirea activităţilor de studiu şi cercetare cu privire la patrimoniul cultural.

Scopul proiectului este de a cultiva şi valorifica potenţialul creator al elevilor, educarea lor în spiritul adevăratelor valori culturale, artistice şi spirituale care să contribuie la formarea personalităţii lor.

Considerăm că acest demers este o bună ocazie pentru tineri de a-şi imbogăţi cunoştinţele, de a-şi manifesta energia creatoare, de a-şi valorifica talentul şi competenţele artistice, precum şi o modalitate de intra în contact cu elevii şcolilor participante într-un mediu creativ-educativ. Proiectul urmăreşte să vină în întâmpinarea dorinţelor de cunoaştere a elevilor, în ceea ce priveşte rolul artei şi al moştenirii culturale în respectarea şi transmitetea mai departe a valorilor patrimoniului cultural romanesc.





Prima întâlnire din cadrul acestui proiect a avut loc în data de 10.12.2015 la Colegiul Naţional ,,Spiru Haret” din Bucureşti, unde a avut loc o „Şezătoare”- Work-shop pe teme interdisciplinare: ***Elemente de decor specific tradiţional românesc*** - Atelier de pictură, pe ceramică, sticlă sau panză., Cântece populare, ***Tradiţii şi obiceiuri româneşti*** - prezentare de elemente componente ale portului popular românesc, Jocuri de comunicare, pregătite de *prof. de educaţie muzicală* ***Mariana Comăniţă*** , *prof. de educaţie plastică* ***Amarandei Sanda***, *prof. educaţie tehnologică* ***Peaha Atelia***, *prof. consilier şcolar* ***Inocan Mihaela***, *prof. religie* ***Achim Cristiana.***

La această întâlnire au participat: Şcoala Gimnazială nr. 206 din Bucureşti, Colegiul Naţional ,,Spiru Haret” din Bucureşti şi Şcoala ,,Pro Ingenio” din Bragadiru. Aceste întâlniri numite în mod tradiţional ,,şezători“, au ca scop readucerea în atenţia tinerei generaţii şi nu numai, a valorilor specifice poporului român, valori spiritulale şi artistice, încărcate de frumuseţe şi simplitate.



Şezătorile, pe care proiectul nostru doreşte să le readucă în actualitate, debutau în satele româneşti la sfârşitul muncilor agricole, moment care corespundea cu începutul postului bisericesc închinat sărbătorii Naşterii Domnului. Ele puteau fi organizate ad-hoc, în zilele lucrătoare, la una sau mai multe case, şi erau de mai multe feluri. Ele puteau sa aibă un caracter de întrajutorare, când mai multe femei sau tinere participau la torsul cânepii sau a lânii unei gospodine, operaţia repetându-se, apoi, la casa fiecărei participante sau puteau să fie întâlniri în cadrul cărora fiecare participantă îşi torcea propriul material. Şezătoarea odată începută, participantele făceau schimb de informaţii referitoare la viaţa cotidiană din sat şi comentau evenimentele cele mai importante petrecute în propria comunitate sau în localităţile învecinate. Apoi se rosteau ghicitori, zicale, proverbe, se cânta sau se rosteau balade, nestemate folclorice ce s-au păstrat până în zilele noastre transmise în modul cel mai lesnicios pe această cale. În cadrul acesta instituţionalizat, fetele erau integrate şi consacrate în colectivitatea femeilor, începând să-şi însuşească, cu această ocazie, deprinderi practice şi spirituale.



Conform tradiţiei românesti, gazdele ne-au întâmpinat cu pâine şi sare, în semn de bunătate , dragoste şi omenie.

Întâlnirea a debutat printr-un joc pe parcursul căruia copiii s-au prezentat şi au făcut cunoştinţă cu participanţii de la celelalte şcoli.

Apoi elevii s-au aşezat la mesele de lucru special pregătite, având ficare o activitate specifică: pictură pe farfurii de lut, pictură pe clopoţei de lut, decorarea lingurilor de lemn, ţesături pe gherghef, fabricarea unor măşti dacice, realizarea unor decoraţiuni şi obiecte casnice din materiale reciclabile, în cazul nostru din ziare.

Elevii şcolilor participante au pregătit un program de muzică şi dansuri populare, au audiat muzica populară tradiţională interpretată de cei mai mari folclorişti români, au audiat colinde interpretate de corul Patriarhiei Române şi s-au prins împreună în horă. Elevii au desfăşurat şi câteva exerciţii de comunicare putând astfel să facă o comparaţie între comunicarea directă şi cea cu ajutorul mijloacelor tehnologice din ziua de azi.

Conform tradiţiei, la sfârşitul activităţilor, gazdele ne-au servit cu covrigi, nuci şi mere.

Elevii participanţi au fost încântaţi de această primă întâlnire, în primul rând că, unii dintre ei, au intrat pentru prima dată în contact cu muzica, dansul şi activităţile specifice satului tradiţional românesc, pentru că au avut ocazia să-şi pună în valoare propriile talente artistice şi nu în ultimul rând, pentru că au avut posibilitatea să-şi facă noi prieteni şi nu virtual, aşa cum se practică în ultima vreme, ci real, faţă în faţă.

Platformă online pentru consilierea în carieră a elevilor

Autori: Echipa ICT4RoCC ***CJRAE VN***

În contextul în care Consiliul Europei recomandă „dezvoltarea serviciilor de consiliere şi orientare în carieră pentru a susține demersurile de alegere a carierei, tranziția de la educație la viața activă şi angajare; astfel se reduce probabilitatea deciziilor greşite, fundamentate pe false expectanțe sau informaţii inadecvate şi insuficiente. Consilierea în carieră ajută tinerii să ia decizii adecvate ambițiilor, intereselor şi talentelor personale", Centrul Județean de Resurse şi Asistență Educațională Vrancea a dezvoltat o platformă online de consiliere în carieră care să răspundă nevoilor specifice ale elevilor şi tinerilor neimplicați în educația şcolară din județul Vrancea, dar şi din alte zone ale României.



Resursele accesibile elevilor sunt fundamentate pe o analiză de nevoi în cadrul căreia au fost chestionați 2336 de elevi 12-18 ani (1399 în Romania, 463 în Cipru, 474 în Ţările Baltice) pentru a stabili nevoile specifice privind consilierea în carieră, concluziile principale ale analizei fiind:

1. deşi sistemele de consiliere în carieră din țările implicate în proiect nu sunt identice, nevoile specifice ale elevilor privind consilierea în carieră sunt similare;
2. există o nevoie specifică de dezvoltare a sistemelor de consiliere în carieră, jumătate dintre elevii chestionați precizând că nu au participat la activităţi de consiliere şi orientare în carieră;
3. există o nevoie de a îmbunătăți accesul elevilor la serviciile de consiliere în carieră, aproximativ 40% dintre elevii chestionați precizând că nu au acces direct la astfel de servicii;
4. există o nevoie percepută pentru consilierea în carieră, aproape jumătate dintre respondenți precizând că au nevoie de consiliere de la un specialist pentru a-şi alege traseul profesional;
5. există o preferință pentru serviciile online de consiliere în carieră, aproape 60& dintre elevii chestionați menționând această opțiune;
6. pentru elevi, cea mai importantă componentă a orientării şi consilierii în carieră face referire la informaţii, sfaturi, sugestii, instrucțiuni practice;
7. cele mai importante tematici ale consilierii în carieră sunt: cariera şi viața personală; competențe şi abilități personale; stima de sine şi cunoaşterea de sine; informarea privind cariera şi surse de informaţii; interviul de angajare şi auto-prezentarea; importanța comunicării în carieră; planul de dezvoltare personală şi planul de carieră; managementul timpului.

Platforma online de consiliere www.ict4rocc.ro este disponibilă în limbile română şi engleză, cu unele dintre resurse traduse şi în greacă şi letonă, şi permite accesul tuturor beneficiarilor la resursele dezvoltate prin intermediul proiectului într-o manieră interactivă, personalizată în funcție de statut (consilier în carieră / profesor sau elev), de recomandările realizate automat de platformă pe baza vârstei, sexului şi cetățeniei utilizatorului sau recomandărilor realizate de consilierii în carieră care răspund solicitărilor utilizatorilor.

Ghidul de consiliere în carieră disponibil în cadrul platformei cuprinde fişe de lucru şi activităţi individuale care pot fi realizate de utilizatori fie online, fie creion-hârtie, în mod individual, cu sprijinul online al unui consilier în carieră sau în cadrul unor activităţi organizate la şcoală, cu sprijinul profesorilor sau consilierilor şcolari. Tematica abordată este cu predilecție cea rezultată din analiza de nevoi iar acolo unde a fost necesar au fost adaptate activităţile pentru intervalul de vârstă 12-15 ani, respectiv 15-18 ani.

Conform rezultatelor analizei de nevoi, au fost construite materiale informative despre tematicile cele mai solicitate de către elevi: cariera şi viața personală; competențe şi abilități personale; stima de sine şi cunoaşterea de sine; informarea privind cariera şi surse de informaţii; interviul de angajare şi auto-prezentarea; importanța comunicării în carieră; planul de dezvoltare personală şi planul de carieră; managementul timpului. Aceste informaţii au fost prezentate într-o formă specifică mediului online, interactivă şi sintetică.

Curriculum cuprinde în principal informaţii şi activităţi accesibile elevilor şi tinerilor, în format print, sistematizate şi adaptate ca limbaj posibilităților de înțelegere şi conceptualizare specifice intervalului de vârstă 12-18 ani.

Platforma cuprinde şi informaţii destinate cadrelor didactice şi consilierilor şcolari, spre exemplu o metodologie de realizare a activităţilor de consiliere în carieră, metodologie care este adresată în special cadrelor didactice, diriginților care implementează activităţi specifice de consiliere şi orientare în carieră, dar şi consilierilor școlari care resimt nevoia unor exemple de bună practică, a unor sugestii de activităţi didactice sau activităţi individuale.

Platforma online de consiliere în carieră, disponibilă elevilor, părinților, cadrelor didactice sau oricăror alte persoane interesate la www.ict4rocc.ro, a fost dezvoltată prin proiectul Information and Communication Technology for Romanian Career Counseling (ICT 4 RoCc), finanțat prin Programul Erasmus +, Acțiunea cheie 2 (KA2): Cooperare pentru inovare şi schimb de bune practici (proiectul fiind un parteneriat strategic în domeniul educației şcolare implementat în perioada septembrie 2014 – august 2016). Implementarea proiectului a fost realizată de un parteneriat coordonat de C.J.R.A.E. Vrancea din care mai fac parte instituţii din România (Asociația Alternative Educaţionale Vrancea, C.J. Vrancea), Cipru (European Association of Career Guidance, Com2go Ltd.) şi Letonia (Education Inovation transfer Centre).

Priorități europene vizate de proiect au fost: dezvoltarea unor resurse educaționale deschise (OER) in diverse limbi europene şi creşterea gradului de participare şcolară, în special în cazul elevilor cu risc de abandon şcolar.

Tematica proiectului este: consilierea în carieră; TIC – noile tehnologii şi competențe digitale; inovare curriculară /dezvoltarea unor cursuri de formare

Grup țintă principal al proiectului este alcătuit din specialiştii angajați în instituțiile partenere, iar grupurile țintă secundare sunt: elevi, copii / adolescenți neimplicați în educația şcolară, cadre didactice, managerii instituțiilor şcolare; consilierii şcolari / consilierii în carieră.

Social Media & Web Platform in the Classroom

(Reţelele sociale pentru facilitarea comunicării în consiliere - Diseminare curs Erasmus+, mobilitate)

Autor : profesor consilier şcolar **Simona Gabriela Luca**

Comunicarea prin reţele sociale şi internet a revoluţionat societatea contemporană radical, fiind considerată schimbarea cu cel mai mare impact social de la revoluţia industrială încoace. S-au schimbat coordonatele pe multiple planuri, informaţională, comunicaţională, iar modalităţile de utilizare, optimizarile, efectele sunt incă departe de a fi desluşite pe deplin. Se spune că viitorul comunicaţional va fi online, iar cum educaţia este prin esenţa ei un proces comunicaţional desfăşurat în plan social, este nevoie ca profesorii să exploreze şi să utilizeze aceste resurse nepreţuite pe care le facilitează viitorul. Educaţia este de asemenea ştiinţa care modelează viitorul social şi economic prin formarea şi dezvoltarea potenţialităţilităţilor tinerilor, competenţelor pe care le vor utiliza în viitor. Aşa sună teoria....practica însă ne determină pe noi, profesorii români să ţinem pasul cu noile dezvoltări în domeniul platformelor, aplicaţiilor mobile şi mai ales, comunicării prin social media, în care elevii noştri chiar excelează! Este important să ne facem din aceste noi competenţe digitale, unelte veritabile, pe care să le putem utiliza cu uşurinţă, sistematic şi inteligent pentru comunicarea cu elevii, dar şi pentru a facilita procesul de învăţate, pentru a le suscita elevilor interesul în pregătire şi chiar fascinaţia pentru anumite domenii ale cunoaşterii, pe care este uneori dificil să le realizezi numai prin metode tradiţionale.

Având şi eu aceste idei şi convingeri, dar şi preocupări profesionale, constant, de o lungă perioadă de timp, am avut şansa de a participa recent la cursul internaţional "Social Media & Web Platform in the Classroom", în cadrul generos al Proiectului "Asigurarea calităţii prin perfecţionare europeană", implementat în cadrul Colegiului Tehnic "Dimitrie Leonida", (2015-1-RO01-KA101-014765). Despre întregul proiect, informaţiile sunt disponibile pe pagina proiectului din site-ul liceului - http://erasmus.leonida.ro



Am avut aşadar oportunitatea de a mă perfecţiona în acest domeniu de maxim interes pentru mine dar şi pentru dezvoltările şi inovările din sfera educaţională, la nivel global. Acest proiect este implementat în perioada 2015-2016, prin prin Programul Erasmus + , Acţiunea KA1: Mobilitatea persoanelor în scopul învăţării, la care participă un număr de 10 cadre didactice din colegiul nostru, proiect sub coordonarea domnei director Ing. Adina Mihaela Greavu.

În perioada 23-28 Noiembrie 2015, din partea Colegiului Tehnic"Dimitrie Leonida" din Bucureşti, am participat, în echipă cu colegul meu, domnul profesor inginer Gabriel Jiduc, la acest curs european, organizat de către o companie de formare şi perfecţionare pentru cadrele didactice recunoscută la nivel european, "Europass" - Centrul de studii Europene din Florenţa, Italia (http://www.europass.it)

În cadrul acestui program de formare, s-a prezentat şi s-a aprofundat problematica utilizării platformelor şi a social media în educaţie şi în predare-învăţare, cu accent pe noile aplicaţii şi softuri mobile şi pe formarea unor competenţe şi atitudini de receptivitate, descoperire şi disponibilitatea pentru învăţare permanentă şi explorare a noilor aplicaţii, softuri şi facilităţi oferite de platformele de comunicare şi reţelele sociale, care vor evolua permanent, în beneficiul educaţiei şi formării prefesionale a elevilor.

Informaţia, cu elementele de noutate din acest domeniu, comunicare, social media, softuri mobile, aplicaţii utile de ultim moment în educaţie a fost nu numai prezentată de către echipa de traineri italieni, condusă cu o remarcabilă expresivitate de Tatiana Speri, ci a fost împărtăşită, prin schimb de experienţă de întregul grup de profesori participanţi, din Finlanda, Ungaria şi USA, alături de România. În cadrul acestui curs, eu am prezentat modalităţile în care utilizăm în consiliere, comunicarea prin reţeaua socială Facebook, modul în care putem fi în contact permanent cu elevii din liceu, chiar daca este vacanţă sau week-end, sau noaptea, cand am constatat că solicitările au crescut ca număr şi frecvenţă.

Dintre temele abordate:

- *Social Media: Twitter, Instagram Youtube*
- *Google Apps: Drive and Docs*
- *Social Media ca instrument de dezvoltare a carierei profesionale*
- *Social Media: Cum utilizăm aplicaţiile pentru facilitarea învăţării ?*
- *ocial Media: Facebook în educaţie beneficii şi limite*
- *Symbaloo- Platformă unificatoare de afişare a paginilor net importante pentru utilizator*
- *Pinterest pentru animarea curiozităţii în proiecte colective*
- *Edmodo - Platformă pentru educaţie*
- *Aplicaţii mobile şi animaţii în educaţie - Voki*
- *Blogging - instrumente de social media personale şi profesionale*



Impactul participării la acest curs, precum şi beneficiile asupra rafinării inovative a strategiilor didactice şi de comunicare, consiliere a elevilor şi profesorilor şi părinţilor sunt multiple şi semnificative pentru noi, participanţii, însă consider că cel mai important câştig este la un nivel mult mai profund, de reconsiderare, regândire a modalităţilor, instrumentelor prin care profesorii pot influenţa pozitiv tinerii şi contribuie prin munca şi sufletul lor la creşterea spiritului uman şi social. Am participat la numeroase cursuri până acum, dar în acest curs, prin această temă inovativă, precum şi prin cadrul şi atmosfera caldă care s-a creat în grup, am avut revelaţia unui nivel de dezvoltare mult mai profundă, spirituală, atitudinală. Poate, nu întâmplător, am avut privilegiul de a ne concentra aspra unor teme care privesc incontestabil viitorul cunoaşterii şi comunicării umane, în cadrul renascentist oferit de Florenţa, oraşul simbol al îngemănării incredibile dintre geniul ştiinţei inovatoare pentru umanitate şi frumuseţea nepământeană a operelor de artă şi arhitectură, create de umaniştii renascentişti, întruchipate şi simbolizate de Leonardo da Vinci şi Familia De Medici.

Ca urmare a participării la acest curs, am creat un nou blog profesional https://consiliereblog.wordpress.com, în care voi încărca şi voi organiza materiale utile pentru profesori şi pentru elevi şi părinţi, şi voi comunica prin platforma Edmodo, unde am încărcat materiale.

Filmuleţe de la formare gasiţi pe canalul meu de Youtube https://www.youtube.com/user/MsSIMONALUCA, pe care l-am prezentat in cadrul cursului.

Acum, daca doriţi să experimentaţi toate acestea, reţineţi parola:

Pass - EUROPASS Firenze, Erasmus +

A dumneavoastră UserName: Simona Gabriela LUCA

Apariții în domeniul consilierii școlare și logopediei ai căror autori sunt colegii noștri din rețeaua CMBRAE

Editura Litera - www.litera.ro



Manualul tipărit este însoțit de un CD care cuprinde varianta digitală având un conținut similar variantei tipărite. În plus, pe CD se găsesc o serie de activităţi multimedia interactive de învăţare (exerciţii interactive, jocuri educaţionale, animaţii, filme, simulări).

Autori: Gabriela Bărbulescu, Angelica Sima, Cristina Sima și Claudia Ștefan





Caietul este conceput după noua programa şcolară. Prezentat într-o formă deosebit de atractivă, materialul oferă activităţi care au scop dezvoltarea capacităţii elevului de a se autocunoaşte şi de a-şi exprima într-o manieră pozitivă interesele, aptitudinile, trăirile personale, abilităţile de relaţionare şi comunicare, reflecţiile cu privire la învăţare. Materialul vine în completarea manualului de Dezvoltare personală pentru cls. a II-a realizat de Editra Literă, câștigător al licitației. Caietul poate fi utilizat împreună cu orice manual apobat de MECS.

Autori: Gabriela Bărbulescu, Angelica Sima, Cristina Sima și Claudia Ștefan





Elaborate în conformitate cu programa școlară în vigoare, caietele de lucru sunt centrate pe activitatea micului școlar, propun activități de învățare noi și atractive și valorifică abilitățile, competențele și cunoștințele elevilor în domeniul: dezvoltare personală.

Autori: Gabriela Bărbulescu, Daniela Beșliu



Autori: Gabriela Bărbulescu, Ionela Stan, Irina Vasile

Editura Paralela 45 - www.edituraparalela45.ro



Caietele propuse de Editura Paralelă 45 pentru disciplina Dezvoltare personală se doresc a fi un spaţiu de joc şi învăţare în care copiii, sub îndrumarea cadrelor didactice, îşi formează abilităţi socio-emotionale şi comportamente adecvate adaptării cu succes la şcoală şi în societate.
Activităţile cuprinse în aceste caiete ajută copilul să se descopere pe sine, să exploreze şi să experimenteze situaţii noi de viaţă, educă exprimarea emoţională, încurajează comunicarea interpersonală, antrenând abilităţi emaptice şi activând resurse creative necesare afirmării de sine.

Autori: Mădălina Radu, Ioana Andreea Cicâlteu, Aurelia Stănculescu și Robert Florin Florea







Lucrările de față se adresează preşcolarilor/şcolarilor dar şi celor care se ocupă de formarea lor, atât părinţi, cât şi educatori. Din pricina faptului că anii de grădiniţă/şcoală aduc schimbări majore şi rapide în viaţa copiilor, aceştia pot întâmpina dificultăţi în gestionarea emoţiilor, a gândurilor şi a comportamentelor care însoţesc aceste schimbări.

Cărţile Andreei Ciocâlteu răspund tocmai acestei nevoi de dezvoltare personală armonioasă a copiilor, propunându-le, lor şi educatorilor lor, o serie de lecturi cu mesaje pozitive şi care se adresează deopotrivă gândirii şi imaginaţiei lor, prezentându-le modele comportamentale şi încurajându-i să găsească soluţii la situaţiile-problemă.

Autor: Ioana Andreea Ciocâlteu





Prin structură şi conţinut, lucrările de faţă au o adresabilitate largă, fiind în egală măsură un sprijin pentru cadre didactice, logopezi, părinţi şi copii, în construirea şi consolidarea unei comunicări corecte şi adecvate vârstei.
Materialele sunt construite pornind de la principii pedagogice şi specific logopedice şi au ca punct de reper programa şcolară în vigoare, care descrie competenţele de comunicare specifice educaţiei din ciclul primar/preşcolar.
Deasemenea materialele cuprind informaţii utile pentru identificarea tulburărilor de vorbire şi comunicare, exerciţii şi jocuri de corectare a vorbirii şi stimulare a comunicării, uşor de folosit în şcoală, în cabinetele logopedice sau acasă, precum şi fişe individuale de lucru pentru elevii din clasele mici, create pe obiective clare, caracteristice nevoii de stimulare şi corectare a vorbirii.

Autori:Florentina Gălbinașu, Elena-Liliana Gălbinașu, Valeria Pârșan și Ioana Chelaru





Revistă periodică on-line editată de
Centrul Municipiului Bucureşti de Resurse şi Asistenţă Educaţională
MAI 2016

ISSN 2501-7020
ISSN-L 2501-7020